VALDENIZA MARIA DA BARRA

DA PEDRA AO PÓ:
O ITINERÁRIO DA LOUSA
NA ESCOLA PAULISTA DO SÉCULO XIX

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
2001

VALDENIZA MARIA DA BARRA

Biblioteca MA – PUCSP
100058469

DA PEDRA AO PÓ:

O ITINERÁRIO DA LOUSA

NA ESCOLA PAULISTA DO SÉCULO XIX

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: História e Filosofia da Educação, sob orientação do Prof. Dr. Kazumi Munakata.

Biblioteca
Nadir Gouvêa Kfouri
PUC/SP

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

2001

BANCA EXAMINADORA

_____

_____

_____

RESUMO

Este trabalho apresenta, da perspectiva da história da educação e mediante pesquisa de natureza empírica, as relações entre o processo de constituição da forma escolar moderna e os materiais que proveram as escolas públicas paulistas de instrução elementar durante o século XIX. Parte da hipótese de que a forma escolar constituída no final do século XIX é também tributária das práticas ensaiadas nas escolas de instrução elementar, ao longo daquele período, e veiculadas nos relatórios de professores e inspetores. Trata-se de um exercício historiográfico que opera com os conceitos de cultura escolar de Julia (1995) e forma escolar de Vincent (1980 e 1994). A lousa é material destacado entre os demais. *Lousa* foi a denominação da ardósia de uso individual dos alunos nas escolas de instrução elementar no século XIX e *pedra* a denominação do quadro-negro de versão portátil. *Lousa* ou *quadro-negro* foram as denominações da *pedra* fixada na parede (*quadro-negro parietal*) no final do século XIX. A *lousa* individual era classificada como utensílio escolar, enquanto a *pedra* aparecia classificada seja como utensílio, seja como móvel escolar. Após sua fixação na parede, este material escolar perderia a identidade de móvel ou utensílio escolar e integrar-se-ia à composição espacial da sala de aula, transformado em um pedaço da parede. O itinerário da *lousa* na escola paulista do século XIX implicaria a relação entre material escolar e método, material escolar e matéria de ensino e as condições práticas da organização escolar na ampliação do uso da *pedra*, tornando-a de uso único e polivalente. Questões distintas e complementares constituíram-se balizas no itinerário da *lousa* da escola primária em constituição no curso do século XIX: uma foi o ajuste entre o *método de ensino* ligado ao *modo* de organização e distribuição do serviço escolar e o *método de ensino* ligado às intervenções de ensino orientadas pelas teorias modernas da educação; outra, a necessidade de homogeneizar as classes de alunos. Estas questões interagiriam com a freqüência média dos alunos, a formação dos professores, os programas de ensino e outras.

Unitermos: método, classe, pedra, simultâneo, forma.

ABSTRACT

This work presents, from the perspective of the History of Education e through empirical research, the relationships between modern school form constitution and the materials that provided São Paulo elementary public schools during 19th century. Its hypothesis is that school form constituted on latter 19th century is also tributary to practices attempted throughout that period in elementary schools and that became known in teachers and inspectors reports. It is an historiographic exercise with the concepts of school culture of Julia (1995) and school form of Vincent (1980, 1994). "Lousa" is the material in evidence, among others. "Lousa" was the denomination of the pupil's individual use slate in the elementary schools of 19th century, and "pedra" was the portable chalkboard. On latter 19th century, the chalkboard hanging on the wall or fixed to it (*parietal chalkboard*) was denominated "lousa" or "quadro-negro". The individual slate was classified as school utility, while the chalkboard was classified as sometimes as utility, sometimes as furniture. After being fixed to the wall, that school material lost the its identity as school furniture or utility and integrated the spatial composition of the classroom, transformed in a portion of the wall. The lousa's itinerary in 19th century São Paulo schools implied the realtionship between school material and method, school material and learning matter and the practical conditions of the school organization in the widening of the use of the chalkboard, to make it of single or multiple use. During 19th century, different and complementary themes guided the lousa's itinerary in the constituting primary school: one was adjusting the learning method linked to the way of organization and distribution of school services to the learning method linked to educational interventions oriented by modern education theories; the other was the need to homogenize pupil's classes. Those themes interacted with pupil's mean attendance, teacher's instruction, learning programs and others.

Biblioteca
Nadir Kfouri

Para Ana Maria, a minha mãe.
Para Gervasdílio Antônio da Barra, o meu pai
Ela é professora de todas as lições e ele é "caçador que sabe caçar sem cão".

Todo quadro negro
é todo negro
é todo negro
Jorge Mautner

... ousa lousa pra que eu possa ser giz
Zeca Baleiro

Abrir de boca é giz
Carlinhos Brown

AGRADECIMENTOS

A meu orientador, Professor Doutor Kazumi Munakata, pela lição sobre o *caminho do arquivo*, pelas leituras de meus textos e por suas contribuições críticas, pelas vezes que duvidou de minhas hipóteses, pelo álbum de Doisneau & Cavanna, pela paciência que quase perdeu e pelas indicações de ordem bibliográfica, documental e analítica. Para sempre grata pela generosidade com que se tornou — além de orientador — credor e professor de matemática, português e informática. E pela prosa, muito obrigada.

À Professora Doutora Mirian Jorge Warde, professora por excelência, pelo prazer intelectual que proporciona a cada aula. Ao Professor Doutor Luiz Carlos Barreira, pela feliz oportunidade de tê-lo como professor de pesquisa, pelas leituras sérias e pelas contribuições importantes com que brindou meus textos. À Professora Doutora Maria Helena Bittencourt Granjo, pela leitura de meu texto e pelo bom humor na suspeita de que Napoleão segurasse um pedaço de giz na barriga.

À Professora Doutora Marta de Carvalho, cujas aulas lembravam Certeau visto por Jean Hébrard e Anne Marie Chartier: difícil de entender e fácil de tomar emprestado. À Professora Doutora Diana Vidal pela gentileza com que me propiciou a oportunidade de participar de suas aulas ministradas na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Às contribuições oferecidas pela Banca de Qualificação, composta pelas Professoras Doutoras Diana Vidal e Marta de Carvalho, a quem registro minhas desculpas pela imaturidade intelectual que impediu melhor aproveitamento das sugestões apresentadas.

À Rita, secretária do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação.

Aos funcionários da Biblioteca Nadir Gouvêa Kfouri, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Aos funcionários do Arquivo Público do Estado de São Paulo, especialmente a Emerson, Rodrigo e Dálbio.

Aos colegas Lourenço, Gilson, Ana, Andréia, Marcelino e Marli. Aos colegas do Mestrado Interinstitucional.

Às pessoas que me ajudaram de diferentes maneiras e, algumas vezes, sem saber que estavam ajudando: Dina, Valéry, comadre Ednalva Santos de Almeida, Beatriz Consuelo, Célia Dórea, Eliane Giordano, Gizele Souza, Anete, Margarida, Vera Gaspar, Cidinha e Zé. Aos professores Luciara Avelino, Sônia, Anne Marie Chartier, Rosa Fátima de Souza, Maria Lúcia Hilsdorf, Jean Hébrard, Carlota Boto, Wagner Valente e Elvira Mari Kubo.

Aos amigos de Patos de Minas: Maria Auxiliadora e os funcionários da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Maria Abadia de Oliveira Almeida e os funcionários da E. E. Santa Terezinha.

Às pessoas com quem morei em São Paulo: Lula e Ciça; dona Diva, Fernanda e Rafael; Madalena e Gabriela Serafim; dona Catarina de Abreu, dona Tereza, Odila Adolfo, Érika Araújo, Marcela Paredes, Patrícia Locke, Débora Rocha e comadre Valéria Moreira Rezende.

Ao Frank Ferreira, pela revisão.

Ao Bento e à Brisa.

Agradecimentos especiais à minha família: meus pais, Dinha, Deci e Edjane, Delei, Kerley, Valdirene, tia Batista, Thiago, Carol e Débora. Muito obrigada pela bênção, pelo apoio e pelo afeto.

Ao apoio financeiro da CNPq, importantíssimo.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS X

LISTA DE FIGURAS XII

INTRODUÇÃO 1

Capitulo 1 "FAZER COM" — FAZER COMO: ENSAIOS DE ESCOLA 12

A pedra 12

As pedras das primeiras escolas de Primeiras Letras de São Paulo 25

Algumas implicações entre o material escolar e método 42

Entre os castigos físicos e as sanções morais 58

Capítulo 2 PROVISÃO ESCOLAR: RELAÇÕES DE MODO E MÉTODO, IMPLICAÇÕES ENTRE MATERIAIS ESCOLARES E PRÁTICAS DE ENSINO 62

Um *modo* para todos os *métodos de ensino* 62

Diferenças entre o pedido e a oferta: princípios diferentes na seleção dos materiais empregados na constituição de um jeito de fazer escola 66

O *regulamento* de uma escola 80

Receita e despesa na Comissão de Móveis e Utensílios 86

Capítulo 3 A PROVISÃO MATERIAL DA ESCOLA PRIMÁRIA DO SÉCULO XIX 94

Arrumação de sala 94

Utensilagem básica da escola de Primeiras Letras 106

Utensílios de escrever 109

A pedra fundamental 116

Capítulo 4 DAS RELAÇÕES ENTRE MATERIAL ESCOLAR E MATÉRIAS DE ENSINO 122

Tableau de contas 122
O *estilo* do método de ensino de leitura 135
O ensino de leitura pela *emissão do som* 143
Notícias do método de Castilho 146

Capítulo 5 MÉTODOS DE ENSINO: EM *TESE* 154
Invenções de formas de formar professores 154
Curso normal e curso primário 165
O *pharol* do método do ensino de ler e escrever 169
A especialização da educação 181

Capítulo 6 ESCOLA DE CLASSES 188
O modelo escolar norte-americano 188
O casal de Cananéia: entre *cousas* e *lousas* 199
Memória da instituição de uma "fórma de instrução" 207
Freqüência escolar e programas de ensino: critérios de graduação escolar 213
Questões *práticas* para reclamar a homogeneização escolar 218
O espaço da classe 224
Modos de organização escolar e usos do quadro-negro 231
O emprego polivalente do quadro-negro 238

CONSIDERAÇÕES FINAIS 250

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 255

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1 Modo de organização do serviço escolar da Escola de Primeiras Letras, Vila de Itapetininga 31

Quadro 1.2 Reprodução parcial do "resumo esquemático do método de leitura para das escolas de ensino mútuo" 33

Quadro 1.3 Avaliação e classificação de alunos da "Aula Nacional de Ensino Mutuo", Freguesia da Sé 34

Quadro 1.4 Avaliação e classificação dos alunos da "Aula Nacional " de Primeiras Letras, Sorocaba 36

Quadro 1.5 Lista de materiais solicitados para a Escola de Primeiras Letras, Santa Ifigênia 50

Quadro 1.6 Listas de solicitação de materiais para as escolas masculinas de Santa Ifigênia e Freguesia da Sé 53

Quadro 1.7 Reprodução parcial do *Manual de Sarazin* 57

Quadro 2.1 Tabela de materiais escolares (1852) – Capivari (SP) 67

Quadro 2.2 Tabela de materiais escolares (1854) – Capivari (SP) 69

Quadro 2.3 Tabela de materiais escolares (1855) – Capivari (SP) 73

Quadro 2.4 Mobiliário da escola de Capivari (SP) 74

Quadro 2.5 Utensílios da escola de Capivari (SP) 74

Quadro 2.6 Regulamento da escola de Primeiras Letras (1853) – Freguesia da Sé/São Paulo 81

Quadro 2.7 Despesas com a provisão das escolas públicas (1857-1861) – São Paulo 90

Quadro 2.8 Algumas despesas efetuadas entre os anos de 1859 e 1860 – São Paulo 91

Quadro 2.9 Comparação de despesas entre 1851 e 1860 – São Paulo 92

Quadro 3.1 Mobiliário escolar (1854-1864) – São Paulo 95

Quadro 3.2 Mobiliário escolar (1854-1857) – São Paulo 100

Quadro 3.3 Mobiliário escolar (1867-1870) – São Paulo 103

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Alunos têm aula em "choupana", na cidade de Santa Brígida (BA) 2

Figura 2. Alunos têm aula na "escola do futuro" 3

Figura 3. "Representa os discipulos..." 18

Figura 4. A escola lassaliana 40

Figura 5. Escola de Capivari, sala 3: simulação de planta baixa 71

Figura 6. Escola de Capivari, sala 1: simulação de planta baixa 72

Figura 7. Escola de Capivari, sala 2: simulação de planta baixa 73

Figura 8. Uma escola do século XIX 94

Figura 9. Alunos em aula 101

Figura 10. Lousa e lápis de pedra 117

Figura 11. Quadro-negro "Hyloplate 125

Figura 12. Alunos fazem "contas" 129

Figura 13. Ilustração que acompanha a "11e. leçon" de Cuissart 235

Figura 14. Detalhes construtivos de uma lousa fixada à parede 243

Figura 15. Do álbum fotográfico da Escola Normal 247

Figura 16. Ilustração extraída do Código de Higiene 248

Figura 17. Sergipe, 1996 253

Biblioteca
Nadir Gouvêa Kfouri
PUC/SP

INTRODUÇÃO

> Aqueles que cuidam dos detalhes, muitas vezes parecem espíritos tacanhos, entretanto esta parte é essencial, porque ela é o fundamento, e é impossível levantar qualquer edifício ou estabelecer qualquer método sem ter os princípios. Não basta ter o gosto pela arquitetura. É preciso conhecer a arte de talhar pedras (marechal de Saxe. *apud* Foucault, 1999:120).

O TEXTO QUE AQUI SE APRESENTA é o resultado de uma investigação no campo da história da educação e reconhece, entre as primeiras influências, a tese de doutoramento intitulada *Infância e poder: a conformação da pedagogia*, produzida por Mariano Narodowski em 1993. Este autor faz a seguinte descrição da fotografia de uma escola rural situada no Acre:

> O prédio da escola era construído com oito postes de madeira em um perímetro de um retângulo: instalados um de cada lado dos ângulos, e dois postes em cada lado maior da figura. Estes postes sustentavam um teto com duas abas de folhas de palmeiras, mantidas por uma frágil estrutura de bambu: um mais largo que servia de travessão e vários outros de sustentáculos. Era possível perceber vãos enormes entre uma folha e outra, o que tornava o teto pouco eficiente para cumprir sua função. Como entre poste e poste não havia parede, eram também visíveis alguns objetos e pessoas que estavam dentro da escolinha. Os bancos instalados em filas, um atrás de outro, acomodavam os alunos sentados um junto de outro, em pares. Bancos e alunos olhavam para a frente, onde se encontrava uma professora, parada ao lado de um quadro-negro, retangular. Abaixo do quadro apareciam uma mesa e uma cadeira que, ao contrário dos outros móveis, estavam voltados para o fundo do ambiente (Narodowski, 1993:7).

O autor reconhece nesta fotografia a forma escolar marcado pela transmissão simultânea de ensino surgida na França no final do século XVII.

A fotografia reproduzida na Figura 1 foi publicada na *Folha de S. Paulo* de 12 de setembro de 1999. Ilustra a matéria "Desvios do Fundef fazem alunos ainda terem aula em choupana".

Esta "choupana" está localizada em Santa Brígida, no estado da Bahia. Nota-se que a forma escolar retratada na choupana é muito semelhante à da escola do Acre descrita por Narodowski. As carteiras também ficam "instaladas em filas", uma atrás da outra, "em pares". Carteiras e alunos "olhavam para a frente". A descrição da fotografia da escola acreana informa que, na frente dos alunos, estava "uma

professora, parada ao lado de um quadro-negro, retangular". A foto da escola baiana mostra que os alunos e as carteiras "olhavam para frente". O fotógrafo não focalizou a "frente". Isto, entretanto, não impede que se possa afirmar que os alunos e as carteiras "olhavam" para um professor e um quadro-negro. A disposição definida pelas carteiras e o modo como estão distribuídos os alunos são elementos constituintes de uma forma escolar de transmissão simultânea de ensino. O quadro-negro é um dos principais materiais escolares que marca o lugar do professor, nesta forma de ensino.



Figura 1. Alunos têm aula em "choupana", na cidade de Santa Brígida, na Bahia (*Folha de S. Paulo*, 12 de setembro de 1999)

Além da "forma", as escolas do Acre e da Bahia têm, em comum, a pobreza de instalações. A forma escolar é marcada pela precariedade material. Existe um conjunto básico de móveis e utensílios que, distribuídos de modo estratégico, garantem a forma simultânea de ensino.

A escola mostrada pela revista *Veja*, de 30 de setembro de 1992 (Figura 2), é diferente das escolas do Acre e da Bahia. Trata-se de uma "escola do futuro", que é anunciada com a manchete "Educação: sem giz nem lousa".

Segundo o redator desta matéria, "o professor usa em lugar do quadro-negro um telão especial, reproduzido nos monitores dos alunos". Haveria nesta escola do

futuro transformações substanciais sobre a tecnologia dos suportes materiais de ensino. Contudo, observa-se que a forma escolar de transmissão simultânea de ensino prevalece na disposição espacial da sala. Alunos e carteiras "olham para frente", onde está um professor parado, ao lado de um "telão especial" de forma retangular. Os alunos recebem simultaneamente o ensino, que é gravado num disquete e levado para casa.



Figura 2. Alunos têm aula na "escola do futuro" (*Veja*, 30 de setembro de 1992)

A forma escolar da transmissão simultânea do ensino prevalece em condições materiais (espaço e provisão de móveis e utensílios) díspares. Narodowski (1993) percorre as idéias pedagógicas que teriam instituído os diferentes dispositivos de controle da escola nos últimos quatro séculos e conclui que a conformação moderna da escola é dada pelos dispositivos da infância, da aliança da família com a escola, da instrução simultânea e da utopia. Narodowski utiliza-se do referencial teórico foucaultiano e destaca a força disciplinadora do dispositivo da instrução simultânea de ensino.

Este estudo, por sua vez, pretende verificar a constituição do dispositivo escolar da transmissão simultânea com base na análise dos materiais escolares empregados nas práticas de ensino, numa empreitada de pesquisa que destaca *o*

itinerário da lousa na escola paulista do século XIX. A disposição espacial de uma escola organizada sob a forma da instrução simultânea de ensino prevê o controle sobre os olhares dos alunos por meio do direcionamento marcado pelo quadro-negro. Entende-se que a compreensão do itinerário da lousa seja uma das maneiras de entender os processos de constituição da conformação moderna da escola, cuja marca é a *frontalização* do ensino.

A fonte principal deste estudo são os relatórios produzidos por professores e inspetores de instrução pública, as listas de materiais escolares, os mapas de alunos e as provas. Estes documentos fazem parte da série Manuscritos de Instrução Pública (MIP) do Arquivo Público (AE) do Estado de São Paulo. Também foram utilizados documentos da série Ofícios Diversos (MOD). Para fazer referência a tais documentos, procurou-se seguir o sistema usado por Hilsdorf (1999).

Aos professores competia a obrigação de produzir um relatório periódico do "estado da instrução publica". Um relatório consistia, basicamente, em informações sobre os seguintes aspectos: número de alunos matriculados e freqüentes, método, matérias de ensino, móveis e utensílios, avaliação dos alunos. Neste estudo, estão contempladas as primeiras escolas de Primeiras letras de São Paulo, que, do final da década de 20, ao longo dos anos 30 e até meados dos anos 40 do século XIX, tinham a prescrição de empregar o método de ensino mútuo. A distância entre a prescrição do método e a aplicação nas práticas implica o movimento entre forma e cultura escolares. Este movimento é flagrado nos relatórios dos professores paulistas e, neste sentido, é possível pensar a importância destas *correspondências* na constituição da forma escolar que chegará ao final do século XIX. O conceito de cultura escolar é explicado por Julia (1993) mediante o exemplo da elaboração do *Ratio Studiorum* pela Companhia de Jesus. A primeira versão oficial do *Ratio Studiorum* foi gerada entre os anos de 1586 e 1599. Segundo este autor, a "originalidade" do *Ratio* poderia ser explicada pela "lentidão de sua elaboração", já que, neste período, as instruções eram reformuladas com base nos relatórios dos padres e nas visitas das autoridades eclesiásticas, que iam aos colégios inspecionar o cumprimento das instruções. Segundo Julia (1993), ao propor a elaboração do *Ratio*, a Companhia não queria elaborar uma norma cuja execução tivesse de ser rígida, "o objetivo era elaborar um texto das experiências confrontadas". Deste modo, o autor reconhece o valor da correspondência e das visitas de inspeção, elementos que facilitavam a "troca de

experiências", remodelavam as instruções e possibilitavam a "unificação das práticas".

Os relatórios dos professores das escolas de Primeiras Letras de *ensino mútuo* produzidos nas décadas de 20 e 30 e até meados dos anos 40 eram chamados mapas. Tinham medidas relativamente grandes: alguns podiam chegar a 0,50m de largura por 1,00m de altura, como no caso do mapa preparado pelo professor Bento Antonio de Barros no dia 31 de outubro de 1829. A confecção de um documento com tais medidas supõe a necessidade de uma mesa de dimensões compatíveis. Conjectura como esta faz pensar nos móveis e utensílios que instrumentalizariam o ofício do magistério de Primeiras Letras nas primeiras décadas do século XIX. Até a década de 40, os relatórios dos professores eram encaminhados para as Câmaras Municipais ou para o presidente da província. A inspeção das escolas era de responsabilidade das Câmaras, às quais incumbia visitar e informar às autoridades quanto às condições de funcionamento das escolas.

A instituição da Inspetoria Geral de Instrução Pública, no ano de 1851, dará um novo tratamento às correspondências escolares (relatórios) e aos relatórios de visita. O artigo 25 da Lei nº 34, de 16 de março de 1846, define que a comissão inspetora das escolas de Primeiras Letras teria os trabalhos presididos por um membro nomeado pelo "Govêrno da Provincia, e na sua falta pelo Ecclesiastico nomeado pela Camara Municipal". Estas comissões deviam zelar para que as escolas efetuassem o cumprimento de tudo que fosse "determinado nos regulamentos e instruções" (art. 26, título 5º). Este controle seria realizado com visitas às escolas:

> A Comissão terá muito cuidado de inspeccionar as Aulas, ás quaes visitará frequentemente, sem que preceda aviso á estas visitas. Então observará o methodo de ensino, e o adiantamento dos alumnos, e procurará obter todas as informações possiveis á cerca da policia, e economia da Aula, a fim de providenciar as faltas, que porventura encontrar (artigo 6º da Lei nº 34, de 16 de março de 1846).

O Regulamento de Instrução Pública de 1851 estabeleceu no artigo 41: "Ficão extinctas as comissões inspectoras das aullas e escollas." Prevista na lei de 1846, a Inspetoria Geral de Instrução Pública foi criada em 1851. O dr. Diogo de Mendonça Pinto ocupou o cargo efetivo de Inspetor Geral de Instrução Pública, no qual permaneceu por 21 anos. O inspetor seria "o centro e intermedio de toda correspondencia com o governo provincial sobre este ramo do serviço publico"

(artigo 3° do Regulamento da Instrução Pública, 8 de novembro de 1851, E00877, AE, MIP).

A Inspetoria Geral de Instrução Pública era a instituição de um serviço de centralização das questões escolares da província. O serviço de inspeção das escolas por meio de visitas passaria a ser realizado pelos inspetores distritais e não mais pelas Câmaras Municipais. Os relatórios que informavam o "estado da instrução" eram feitos pelos professores, pelos inspetores distritais e pelo inspetor geral. Em 1852, o presidente da província, o sr. José Thomaz Nabuco de Araujo, admitia que a instituição da Inspetoria gerava mais custos para o Tesouro Provincial, mas o aumento das despesas era compensado

> pelas vantagens que dele deve porvir, [pois] essa despesa refere-se somente á inspectoria geral e era determinada pela necessidade de que este ramo de serviço publico tinha de um centro que fiscalizasse imediatamente, observasse e estudasse com atenção exclusiva e se encarregasse do detalhe da correspondencia que antes pesava sobre a administração provincial (fala do presidente da província paulista, José Thomaz Nabuco de Araujo, dirigida à Assembléia em 1852, *apud* Moacyr, 1939:327).

Em 16 de junho de 1853, o inspetor geral reclamava que os inspetores distritais não estavam elaborando os relatórios e dizia que a "falta de um, dous, e ate tres Relatorios de um districto durante um anno não afecta gravemente o serviço publico mas não acontece assim com a falta absoluta de Relatorios" (circular do inspetor Diogo de Mendonça Pinto encaminhada ao inspetores distritais, São Paulo, 16 de julho de 1853, E1174, AE, MIP). O serviço de inspeção correspondia ao "governo do ensino" — logo, a falta dos relatórios dos inspetores distritais acarretava problemas neste ramo do "serviço publico".

A correspondência significava uma estratégia de controle sobre as escolas e era também um mecanismo gerador de "sugestões de meios para solucionar os problemas" (Castãneda García, 1984:241). Permitiam aquilo que, ao comentar o processo de elaboração do *Ratio*, Julia (1993) chamou de "troca de experiências". Exemplo dessa troca foi o acontecimento registrado em São Paulo no ano de 1859. O inspetor distrital de Piraquê queria saber do inspetor geral "se a Lei não marcava a idade para a matricula das alumnas nas escholas publicas, e se poderião ser á ella admittidas creanças de 2 e 3 annos, e adultos de 15 e mais". O inspetor geral respondeu-lhe que

> a Lei não marca a idade, com que os alumnos se devão matricular, mas era claro não ser possivel que em tenra idade (3 annos) começassem á apprender materias que fazem objecto do ensino nas escholas publicas; e que ás de 15 annos com quanto a eschola de que se tracta, não seja de adultos, todavia sem expressa authorisação da Lei não julgava que se lhe pudesse vedar a matricula (correspondência nº 141, Diogo de Mendonça Pinto, São Paulo, 30 de março de 1859, 4935 02, AE, MIP).

Outro exemplo de "troca de experiências" possibilitada pelas correspondências entre a escola e a inspetoria é o caso do inspetor distrital de São Luiz. Segundo este, "seria de muita utilidade que nas escholas publicas daquella cidade se transferisse o feriado da quinta-feira para o Sabbado", sob a alegação de que a maior parte dos alunos que freqüentavam a escola pertenciam a famílias que moravam "fóra da povoação". A mudança do dia de feriado aumentaria o tempo de visita aos pais. O inspetor Diogo autorizou a mudança (ofício nº 278 do inspetor Diogo de Mendonça Pinto encaminhado ao vice-presidente da província, Manoel Joaquim do Amaral Gurgel, São Paulo, 30 de junho de 1859, 4935 02, AE, MIP).

Julia (1993) reconhece no *Ratio* a capacidade de submeter-se à "lei de adaptação dos lugares e circunstâncias". O *Ratio* era um texto normativo, mas passível de adaptações que redefiniam as suas instruções. Nesta perspectiva, os exemplos proporcionados pela província paulista mostram que algumas normas precisavam ser "inventadas", como o estabelecimento de idades de ingresso à escola de Primeiras Letras, enquanto outras instruções, como a do feriado de quinta-feira, precisariam sofrer "adaptação". A constituição de uma forma era gerada pela cultura escolar e esta era revelada na correspondência expressa pelos relatórios.

A cada relatório deveria ser anexado o mapa de freqüência dos alunos. Alguns eram acompanhados por uma lista de materiais escolares. Os relatórios e os seus anexos sintetizam, no movimento constitutivo da escola elementar do século XIX, as condições materiais que ensaiavam as práticas de ensinar e aprender. Revelam que a prática escolar articulava-se com um movimento que requeria uma instrumentação material que implicava, por seu turno, a conformação de um tempo, um espaço, um modo, um método e agentes específicos.

Os relatórios são as fontes documentais privilegiadas neste estudo. Contudo, cabe lembrar o alerta de Certeau (1982:83), para quem a utilização da fonte não significa simplesmente "dar voz a um silêncio, ou efetividade a um possível. Significa transformar alguma coisa, que tinha sua posição e papel, em alguma outra coisa que funciona diferentemente". Por isso, a "escrita da história" do *itinerário da*

lousa na escola paulista do século XIX é feita com base no cruzamento entre os relatórios, a legislação, a teoria e a produção bibliográfica pertinente. Outra fonte com a qual se trabalha são algumas das provas realizadas por alunos normalistas e professores das escolas elementares do século XIX. Entende-se que, entre as diferentes estratégias de instituição da escola paulista, estava — além da reformulação dos sistema de fiscalização — a formação dos professores. Por este motivo, é feita uma incursão pela constituição do curso normal paulista e se tenta cruzar a formação recebida na Escola Normal com as práticas exercidas nas escolas.

Muitas vezes, os instrumentais de método utilizados neste estudo estão ancorados no *paradigma indiciário* (Ginzburg, 1993:143-179) e no procedimento de investigação histórica que autoriza pensar as *possibilidades* ofertadas pelas *provas* examinadas (cf. Ginzburg, 1989:179-202).

> Faz parte da miséria do homem o não poder conhecer mais do que fragmentos daquilo que já passou, mesmo no seu pequeno mundo; e faz parte da sua nobreza e de sua força o poder conjecturar para além daquilo que o pode saber. A história, quando recorre ao verossímil, não faz mais do que favorecer ou estimular essa tendência. Então, por um momento, deixa de narrar, porque a narrativa não é naquele caso um instrumento bom, e adopta em vez dele o instrumento da indução: e deste modo, fazendo o que é pedido pela diversa natureza das coisas, acaba por fazer o que convém ao seu novo intento (Manzoni, *apud* Ginzburg, 1989:197-198).

Talvez a *invenção do cotidiano escolar* da escola paulista do século XIX tenha sido flagrada nos relatórios dos professores e inspetores que ao registrarem as suas ações também deixavam indícios das formalidade e inventividade próprias dos *usos* que fundiam prescrição e prática e, em se fazendo, forjavam o modelo escolar da transmissão simultânea de ensino, uma versão paulista da constituição da *forma escolar* constituída no final do século XIX. Neste sentido é que se emprega o conceito de *forma escolar* formulado por Vincent (1980:33-48), em estudo sobre a escola primária francesa — entre outras características, este modelo escolar se caracteriza pela consolidação do dispositivo da transmissão simultânea de ensino. Sobre a escola francesa instituída por Ferry (1880), Vincent (1980) pergunta-se: "Não aconteceu apenas a revolução pedagógica em alguns discursos? Ou melhor, houve verdadeiramente inovação, forma escolar nova?" Para Vincent (1980:48), a resposta à esta questão implica voltar ao início do século XIX.

O *primeiro capítulo* deste trabalho é exercício historiográfico que opera com a relação entre método de ensino e material escolar. Procura-se mostrar a "invenção" do emprego escolar da lousa individual, delimitando-a no momento em que se pensava na vulgarização dos saberes elementares, a chegada dos "meninos" à escola. Os inconvenientes de uso da lousa individual geravam transformações sobre este material: trata-se das chamadas lousas artificiais. O quadro-negro é uma lousa artificial aumentada na largura e no comprimento. A invenção deste material de ensino coletivo marca a discussão sobre o modo de organizar a escola e redefine a simultaneidade do ensino.

As escolas de Primeiras Letras da província paulista de meados dos anos 20 até meados dos anos 40 do século XIX deviam adotar o método de ensino mútuo, mas os professores reclamavam da falta dos materiais e da falta de espaço para implantá-lo. As lousas eram empregadas nas lições de ler e escrever, e a pedra, nas lições de geometria e aritmética. A falta dos materiais específicos do método de ensino mútuo é reconhecida pelos professores e inspetores como a não-aplicação do método.

O *segundo capítulo* expõe que a legislação deixa de especificar o método de ensino que devia ser adotado nas escolas públicas de Primeiras Letras. A Inspetoria Geral de Instrução Pública foi então criada para organizar o sistema de inspeção das escolas elementares. A Comissão de Móveis e Utensílios tinha a função de estabelecer a Tabela de Móveis e Utensílios que seriam usados naquelas escolas. Aparentemente, a falta de especificação do método e a determinação dos móveis e utensílios usados nas escolas foi uma tentativa de dissociar a relação entre método e material escolar. Enquanto se silenciava sobre o método de ensino, o modo de organizar a escola era definido pela composição dos alunos em "decúrias". Por outro lado, entre a proposta de materiais apresentada à escola e aquilo que esta solicitava, havia diferentes modos de organizar a escola.

O *terceiro capítulo* exibe as variações quanto a mobiliário e utensílios escolares no período que decorre de 1854 a 1872. Tais variações na provisão material das escolas paulistas nesse período revelam as preocupações médico-higienistas em voga pela Europa e pelos Estados Unidos. As medidas e a quantidade de material que garantem a provisão escolar resultam em uma "arrumação de sala" que se aproxima da forma simultânea de ensino. A lousa individual é a "pedra fundamental" numa escola caracterizada pelas diferenças de níveis entre os alunos.

O *quarto capítulo* tenta explicar a associação entre material escolar e matéria de ensino — neste caso, a relação entre quadro-negro e aritmética. Constata-se que a especificidade do ensino de aritmética exigia um instrumento material próprio para o ensino coletivo. Contudo, o modo de organização da escola caracterizado pelas aquelas diferenças de níveis de adiantamento impediam o uso do quadro-negro para o ensino de aritmética, o que conduzia o professor ao modo individual de ensino.

A especificidade da matéria (aritmética) implicava o emprego do quadro-negro no seu ensino. A ampliação do emprego deste utensílio para o ensino de ler e escrever estava sendo gerada na transição dos processos de ensino de leitura por soletração para o ensino de leitura pela correspondência entre fonema e grafema. As lousas individuais eram usadas simultaneamente com o quadro-negro. A lição unia-se ao exercício; *saber* e *saber fazer* fundiam-se.

O *quinto capítulo* trata da formação oferecida pela Escola Normal paulista. Inicialmente, a formação de professores dá-se na relação estrita com o programa de ensino destinado às escolas elementares. A valorização da instrução prática dos candidatos ao exercício do magistério parece legitimar a estreiteza dos critérios de admissão ao cargo de professor de Primeiras Letras. Entre as reformas e a infiltração das modernas teorias educacionais, a Escola Normal redefiniria paulatinamente a discussão de método e daria às questões educacionais o estatuto da ciência: a escola vai se tornando assunto para especialista; o magistério deve ser exercido por um agente com formação específica para tal.

A proposta do *sexto capítulo* é reconstituir algumas tentativas de graduação e uniformização da escola elementar do século XIX: a freqüência, a provisão material, o programa de ensino, entre outras. O emprego único e polivalente do quadro-negro implicava a definição da sala-classe. Por sua vez, a sala-classe é a unidade-base da escola graduada. A definição da sala-classe estava intimamente relacionada com a idéia de homogeneizar os alunos para ensinar *simultaneamente*.

Cumpre ainda esclarecer que o *Dictionaire de pédagogie et instruction primaire*, organizado por Ferdinand Buisson, é fonte importante deste estudo. A primeira edição desta obra é de 1874; para este estudo, foi consultada a 3ª edição, publicada em 1911. Buisson foi *agrégé* da Universidade e inspetor primário do Seine, além de presidente da comissão francesa de instrução pública. Coordenou a redação do *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de*

Philadephie (mostra realizada em 1875), relatório publicado em 1876. A importância do *Dictionaire de pédagogie* foi expressa por Hébrard (2000:58): "Instrumentos de trabalho intelectual (como o famoso Dicionário de Pedagogia, dirigido por Ferdinand Buisson) elaboraram e difundiram, para todos os docentes, os saberes e os valores que seriam o Credo da escola republicana". Já Vincent (1980:37) registrou: "O *Dicionário de Pedagogia* de Ferdinand Buisson, verdadeira Bíblia da escola da III República."

A preocupação com a formulação e a transformação de conceitos como *maître*, *classe*, *enfant*, na constituição escolar do século XIX, contribuiu para que se optasse por uma tradução mais literal e se apresentasse algumas das transcrições no original. Além do *Dictionaire de pédagogie*, o *Rapport sur l'instruction primaire* da exposição universal realizada em Filadéfia também é fonte deste estudo.

Capítulo 1

"FAZER COM" — *FAZER COMO*: ENSAIOS DE ESCOLA

A pedra

Os exercícios que marcam o início da aprendizagem

> da escrita, todos os mestres sabem, são laboriosos. Até que a atenção seja fixada, que o olho tenha aprendido a ver e a mão a traçar, quantas páginas, quantos cadernos desaparecem cobertos de horrorosos rabiscos e mais cheios de manchas de tinta que de linhas de escrita! (Brouard, 1911a).[1]

E. Brouard (1911a) fala de um material de uso escolar, a ardósia. Conhecida como "pedra", "laje" ou "lousa", a ardósia surgiu numa época em que se queria ensinar aos pobres e, pode-se acrescentar, coincidiu com a chegada dos "meninos" à escola. A utilização de materiais como o papel ou a pena de ganso era inviável do ponto de vista econômico; o preparo da pena exigia habilidade e era tarefa do professor. Quanto ao papel, "é caro, gasta-se depressa e suja-se muito; alem d'isto exige uma mesa e um arsenal de acessorios, tinteiro, penna, regoa, lapis" (Campagne, 1886, verbete "ardósia). Com a utilização das ardósias, as "crianças das escólas infantis podem facilmente encostal-as aos joelhos e não correm o inconveniente de chegar em casa com a roupa e os dedos cheios de tinta" (Campagne, 1886, verbete "ardósia").

A provável origem etimológica da palavra ardósia seria correlata do seu emprego arquitetônico na "Irlanda, numa localidade chamada Ardy, portanto do nome celta *ard, pedra*", ter-se-ia "formado este de ardósia". Era usada na construção de igrejas anteriores ao século VI; os romanos a usavam na construção de paredes. Pequenas, as "pedras de ardósia formavam espécies de mosaicos que rompiam a

[1] No original: *Les débuts de l'écriture, tous les maîtres le savent, sont laborieux. Jusqu'à ce que l'attention soit fixée, que l'oeil ait appris à voir et la main à tracer, combien des pages, combien des cahiers disparaissent couverts d'affreux griffonnages et plus remplis de taches d'encre que de lignes d'écriture.*

monotonia das paredes". revestiam banheiros e urinóis, decoravam coberturas e fachadas na França da Idade Média. A arquitetura estabelecia que uma boa ardósia deveria ser homogênea, dura, de cor escura e lisa, não deve absorver água, ser perfeitamente plana, de densidade uniforme e se deixar cortar sem que se quebre (cf. Bosc, 1879:145). A ardósia no estado natural podia ser chamada "rocha folhada".(Viollet-le-Duc, 1876:453). Em contato com o ar, endurece; em contato com a água, emite um cheiro argiloso. Pode ser encontrada em diferentes cores: marrom-vermelho escuro, cinza claro, verde, azul escuro ou violeta (cf. Bosc, 1879:145-147).

Ainda segundo Bosc (1879:146), a ardósia de uso arquitetônico era encontrada em cinco tipos de "modelo inglês" e cinco de "modelo francês". No "modelo inglês", as medidas de comprimento variavam entre o mínimo de 0,217m e o máximo de 0,325m: a largura, entre o mínimo de 0,160m e o máximo de 0,222m; a espessura ficava entre o mínimo de 2.5-3mm e o máximo de 4cm; o peso ia do mínimo de 0,258kg ao máximo de 0,550kg. Já o "modelo inglês" apresentava medidas maiores: o comprimento variava entre o mínimo 0,54m e o máximo de 0,64m; a largura mínima era de 0,27m e a máxima, de 0,36m; a espessura era de 5,5-6 mm (medida igual para todas); e o peso oscilava entre 2,448kg e 3,868kg.

O emprego da ardósia em atividades de escrita é anterior ao seu emprego escolar: no século XIV, pequenas ardósias podiam ser usadas como uma espécie de registro de bolso (cf. Larousse, 1933:564-565).

Pestallozzi teria sido o responsável pela introdução do emprego escolar da ardósia nas escolas primárias da Suíça (cf. Buisson, *apud* Giollito, 1986:281). Os diretores das escolas mútuas teriam preconizado e difundido o emprego escolar da ardósia. Seu uso sucedeu ao das caixas de areia no debuxo de letras;[2] daria lugar mais tarde ao papel e à pena (cf. Defodon, 1911).

As *escolas mutuais* surgiram na Inglaterra no final do século XVIII. Foram seus mentores Joseph Lancaster e André Bell.[3] No método de ensino mútuo, o

---

[2] "Debuxos" eram os exercícios que treinavam os movimentos da mão e desenvolviam habilidade manual para o traço das letras e algarismos. Tais exercícios constituíam-se de riscos, rabiscos ou desenhos.

[3] André Bell era médico e pastor anglicano. Joseph Lancaster pertencia à seita dos quacres. Existem controvérsias sobre a autoria do método de ensino mútuo, se de Bell ou de Lancaster: segundo Cardoso (1999:120), Bell teria utilizado o método nas Índias inglesas nos anos de 1787 e 1794 (e publicou sua experiência em 1797); Lancaster, em Londres, numa escola gratuita, criada em 1798 e destinada a 800 meninos e 300 meninas pobres.

Biblioteca
Nadir Gouvêa Kfouri
PUC/SP

"agente principal" seria o monitor escolhido entre os "alunos da classe que se distinguisse em relação aos demais" (Cardoso, 1999:120-121). Os alunos mais adiantados eram previamente preparados pelo professor para ensinar aos demais. Tratava-se do "princípio da reciprocidade de ensino entre os alunos", daí a denominação de ensino "mútuo" (cf. Hamel, *apud* Gréard:1911). Os monitores eram os "estudantes mais adiantados" e também podiam ser denominados "decuriões", cada um responsável por uma das "decúrias (ou *docúrias*), isto é, grupos de dez alunos" (cf. Fernandes, 1999:32). Entretanto, uma decúria poderia ter mais ou menos de dez alunos. Lancaster (1823:19) previu um decurião para cada grupo de vinte "meninos" da classe de aprender o alfabeto; "se há dobrado, são precisos dous decuriões; e assim na proporção de cada vinte".

O emprego da areia nas atividades de escrita teria sido introduzido por André Bell, que, em passagem pela Índia, teria presenciado "crianças hindus que estudavam sob a direção de um de seus camaradas e escreviam com os dedos sobre a areia" (Demkés, 1911). Para Lancaster (1823:20), a areia deveria ser colocada sobre a mesa, em um espaço "pintado de preto", para que, quando os "meninos" fizessem "as lêtras na arêa branca, o chão preto" mostrasse "a figura". A areia seria de uso restrito aos alunos integrantes da primeira classe. Estes alunos teriam 4 ou 5 anos de idade e aprenderiam as letras segundo as "três ordens conforme a similaridade da sua forma":

> [...] huma linha: v. g. as letras I, H, T, L, E, F, i. r. [...] formação de um ângulo; como A. V, M. N, Z, R, Y, X, __ , k, y, x, z. [...] hum circulo ou uma curva; como O, U, C. J, G, D. P, B, R, Q, S, __ a, o, b, d, p, q, g. e, m, n, h, t, u, r, fs, f, j [...]. A maior dificuldade em ensinar as letras ocorre naquellas cuja forma he quasi similhante, e se distinguem unicamente pela mudança de posição: p, q, b, d (Lancaster, 1823:21).

O decurião diria o nome da letra e os outros "meninos" escreveriam com os dedos sobre a areia. O "menino" capaz de "escrever e distinguir" as letras deveria sentar perto daquele que ainda não o soubesse, de sorte que este pudesse "copiar a forma das letras, vendo o outro fazellas". Terminado o exercício da escrita, os meninos "descançaráõ até que a arêa seja alisada pelo decurião com um bornidor, tal como se usa para bornir a roupa, ou de páo de similhante forma". O alisamento da areia eliminaria os traços. Para ser alisada com rapidez e perfeição, a areia deveria estar "bem sêcca". Um "bornidor" era usado pelo decurião para alisar a areia de cada um dos alunos da classe. Isso gerava alguns problemas para o controle dos alunos

que ficavam à espera do alisamento da areia. A solução para este problema era a substituição do "bornidor" por "huma taboa liza que faz o mesmo effeito, e previne que se tome emprestado sem licença para bornir a sua propria roupa. ficando desta sorte a classe sem ter o que fazer, por falta de ferro" (Lancaster, 1823:78).

As ardósias destinadas ao uso escolar aparecem de duas maneiras: naturais ou artificiais. As naturais se parecem com aquelas usadas na arquitetura. guardadas as especificidades do emprego escolar, a escrita. São "pequenas placas escolhidas entre placas mais ou menos regulares, têm a superfície lisa. Cortadas regularmente e aplainadas nas bordas, um lápis também em ardósia permite marcar nela traços suficientemente visíveis" (Brouard, 1911a).

Até a década de 70 do século XIX, não havia na França a "proscrição absoluta" nem o "emprego universal" da ardósia escolar. A preocupação da escola francesa era "transformar a ardósia ou melhor substituí-la por uma superfície ardosiada, uma *ardósia artificial*" (Brouard, 1911a). Esta teria a finalidade de suprir os inconvenientes da natural — "díficil de carregar, fria, frágil, dura" —. somando-se aos inconvenientes do lápis de ardósia, que "por sua vez é muito duro, e muito quebradiço, tornando-se logo um fragmento sobre o qual os dedos se irritam" Segundo Campagne (1886, verbete "ardósia"), a ardósia artificial poderia se apresentar sob a forma de "uma lamina de folha de ferro esmaltada" ou de "uma folha de cartão coberta por uma massa delgada de madeira pintada de preto" — ou seja, um pequeno *quadro-negro*. Para o uso da lousa artificial, é necessário "um lápis de massa menos dura que não faz a mão pesada, e que se póde metter n'uma lapiseira ordinaria" (Campagne, 1886, verbete "ardósia").

Uma das grandes vantagens da ardósia natural era o baixo custo. Os inconvenientes revelados pelo uso que dela se fazia eram reduzidos graças a alguns aperfeiçoamentos, tais como a fixação de ardósias sobre a superfície das mesas e a colocação das ardósias em quadros de madeira, o que as tornava portáteis e menos frágeis. O uso escolar da ardósia revela inconvenientes: afinal é dura, pesada fria; o "lápis" pesa e irrita os dedos pequenos das crianças. Criam-se novas formas de aperfeiçoamento da ardósia: fixação na mesa, enquadramento de madeira. Persistem inconvenientes de uso, introduz-se o quadro-negro, uma prancha de madeira de dimensões maiores, suportado por cavaletes, regulável por tarraxas na altura e

inclinação da prancha, de superfície pintada de cor escura para ser usada com giz, um material com mobilidade, "portátil" (expressão tomada de Guaraldo, 1987).

O quadro-negro é uma criação dos Irmãos das Escolas Cristãs, ordem religiosa fundada pelo padre Jean Baptiste de La Salle.[4] La Salle foi o responsável pela instituição do método de ensino simultâneo. O quadro-negro é uma ardósia artificial, versão transformada da ardósia natural. É difícil precisar a data de sua invenção. No *Dictionaire de pédagogie*, o quadro-negro surge com a revisão do conceito de simultaneidade feita pelos Irmãos das Escolas Cristãs, em 1811 (cf. Brouard, 1911c). Guión (1998:260) apresenta o *Método prático de leitura*, de François de Neufchâteau, ministro do interior na França do ano VII da Revolução (1798); tal método propõe o "ensino simultâneo da leitura e da escrita", com a determinação de que a "aprendizagem está baseada na imitação: o menino reproduziria sobre sua 'ardósia' os caracteres desenhados pelo professor no quadro-negro".

Com base nos registros examinados, o quadro-negro teria surgido entre o final do século XVIII e o início do século XIX. Em ambos os registros, é um instrumento de ensino coletivo, que aparece vinculado à simultaneidade do ensino de ler e escrever. É material escolar que marca o método de ensino de transmissão simultânea e divide espaço, tempo e exercícios com a ardósia de uso individual. Inventado pelos irmãos lassalianos, o quadro-negro seria rapidamente absorvido por outras práticas de ensino, como as de ensino mútuo.

O quadro-negro não consta do manual do método de ensino mútuo que foi traduzido do "original inglez" para o português por Guilherme Skinner em 1823. Esta obra, intitulada *Systema Britanico de Educação: sendo hum completo Tratado de melhoramentos e invenções praticadas por Josè Lancaster*, tinha como finalidade a "illustração das Academias e Aulas do reino Unido de Portugal, Brasil e Algarve, tanto paras Meninos como para Meninas" (Lancaster, 1823, folha de rosto). Neste manual, é previsto o emprego de mesas de areia, para os alunos iniciantes, e de

---

4 Jean Baptiste de la Salle nasceu em Reims, em 30 de abril de 1651, e morreu em 7 de abril de 1719. Fundou o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. Defendia a instrução gratuita para crianças pobres, órfãos e outros pobres que precisavam trabalhar e não podiam estudar. Teve conflitos com as corporações de mestres-escrivãos, porque propunha a vulgarização da escrita. *Conduta das escolas cristãs* é a sua obra de maior destaque, dividida em duas partes. Foi impressa pela primeira vez em Avignon, no ano de 1720 (cf. Buisson, org., 1911:1.514-1.523). O sumário desta obra comporta, de fato, cinco divisões: a entrada na escola e o início das aulas; desjejum e almoço (em que se fala pouco de comer e muito de oração); as lições; a escrita; e a aritmética. A primeira parte da obra eram "Os exercícios que se fazem nas escolas cristãs e a maneira como se devem fazer"; a segunda, "Os meios para estabelecer e manter a boa ordem" (cf. Manacorda, 1997:228).

lousas e papel, para mais adiantados, na execução de lições de escrita e de aritmética. Além destes materiais, este manual apresenta um "novo methodo de ensinar o Alfabeto", que se caracteriza pela existência de um material coletivo: trata-se de "hum papelão suspenso n'algum prégo na parede da aula" (Lancaster, 1823:22); o alfabeto estaria registrado neste papelão e deveria ser posto diante da *primeira classe de meninos* disposta em semicírculo. Defodon (1911) informa que, para La Salle, a necessidade de um material escolar de caráter coletivo é expressão da transição do ensino individual para o ensino simultâneo e da instituição de um material escolar que garantisse maior rapidez no ensino da leitura: substituía ao ensino individual "o ensino simultaneo, ao quadros por conseguinte tomavam o lugar do livro". Segundo Campagne (1886:363), "o uso de cartas de grandes dimensões, destinadas a serem penduradas (cartas muraes) para poderem ser vistas de longe, era já conhecido na antigüidade: mas só neste século é que começaram a ser introduzidas nas escolas". A carta mural era um quadro com a lição de leitura impressa, recurso material proposto por La Salle e cujo caráter coletivo possibilitava a superação do ensino individual pela instituição da intervenção simultânea do ensino. Este tipo de material coletivo possibilitava maior rapidez na aprendizagem inicial da leitura. E não era só isto. Até então, o princípio da simultaneidade era expresso pela prescrição de que os alunos tivessem "livros semelhantes" para que pudessem "ter a mesma lição" (Campagne, 1886:636). Sendo o livro um material de alto custo e tendo La Salle a preocupação com a vulgarização da instrução elementar para as classes populares, a substituição do livro por quadros impressos com as lições de leitura não apenas marca a importância do material na instituição do método de ensino, como confere ao caráter coletivo do material escolar as propriedades da racionalidade dos procedimentos metodológicos de ensino e revela o cunho social do método. O manual do ensino mútuo (de 1823) manifesta preocupações parecidas. Em vez do "methodo ordinario", no qual "cada menino deve ter um livro", é proposto "hum methodo de ensinar a lêr e escrever, pelo qual hum livro servirá em lugar de seiscentos".

> Para effetuar isto será bom que este livro seja impresso n'hum typo tres vezes maior que o commum. Neste livro cada pagina seria impressa n'huma folha, e cada huma das suas folhas se pregaria n'hum papelão ou taboa, suspensa por huma corda na parede da sala ou n'outro qualquer lugar conveniente: hum destes papelões ou taboas conteria o alfabeto; os outros, palavras ou syllabas de duas até seis letras. As lições de lêr vão subindo desde palavras de seis ou mais. (Lancaster, 1823:29).

A propriedade coletiva do papelão, "taboa" ou carta tinha implicações sobre o modo de organização dos "meninos", refletidas no cuidado com a visibilidade do material segundo o conjunto da classe:

> [...] doze até vinte meninos estaráõ n'hum semi-circulo diante de cada carta, de sorte que elles possão distinguir o que está impresso, para lêr ou soletrar tão bem como como se elles tivessem cada hum o seu livro na mão contendo aquillo mesmo [...] e quando estes meninos tenhão repetido toda a lição tantas vezes quantos forem os meninos neste circulo, estes irão para seus lugares soletrarem escrevendo na lousa (Lancaster, 1823:30).

A questão econômica era apresentada como um dos princípios do método de ensino mútuo proposto por Lancaster (1823:30): "Se o valor e importância deste plano, por poupar papel e livros para ensinar a lêr e a soletrar, se não fizer recommendavel por si, então todo o meu trabalho tem sido inutil."

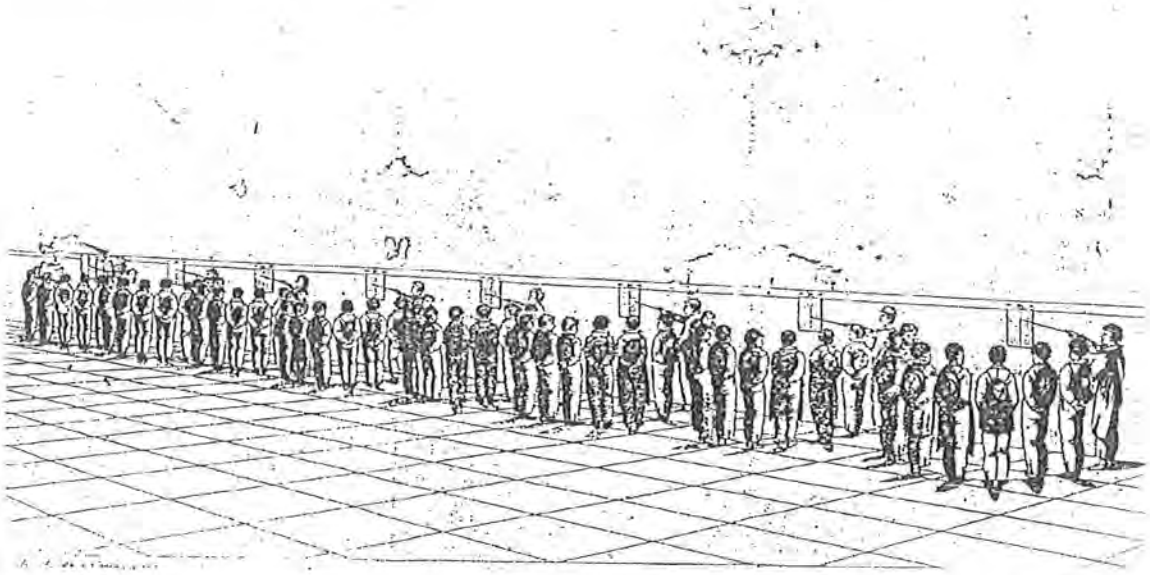


Figura 3. "Representa os discipulos nos oito destacamentos, geralmente chamados lugares de lêr, mas estes servem para lêr, soletrar, ou arithmetica. Aqui estão 64 meninos representados lendo as oito lições; fazendo hum muito pequeno gasto de tempo. Quando voltão para seus lugares para escreverem na lousa, ou soletrar escrevendo, outros 64 usárão das mesmas lições, e depois outros: de sorte que 300 discipulos leráõ ou soletraráõ em as oito lições n'huma manhã; e tem a vantagem de servir hum livro em lugar de 300"(Lancaster, 1823:83)

O papelão viria a ser substituído pelo quadro-negro, material escolar que, entre outras propriedades, sintetizava a necessidade de um instrumento coletivo que seria usado para uma classe de alunos com níveis de adiantamento semelhantes. Tanto no método de ensino simultâneo, como no método de ensino mútuo, o modo de organização escolar era feito em classes. Segundo o manual do método de ensino

mútuo, haveria "oito classes daquelles que aprendem a lêr", oito "classes daquelles que aprendem a escrever" e doze "classes para aprender Arithmetica" (Lancaster, 1823:15-16). O número de "estudantes" de cada classe seria definido pelo "talento" de cada um: quando o professor verificasse que o "talento" de um grupo de "estudantes" fosse "quasi igual no que aprendem", procederia de modo a agrupar todos "na mesma classe"; assim, "qualquer numero de estudantes pode formar huma classe, sem limite a hum numero determinado" (Lancaster, 1823:13). Antes de empregar o quadro-negro, a prescrição para o ensino "extemporaneo" de aritmética numa escola organizada pelos princípios de Lancaster determinava que, para cada classe, se ensinaria uma operação, e cada operação estaria impressa num papelão.

> A cada classe pertencerá huma conta conforme a regra que estão. Esta conta está impressa em huma carta ou papelão. Os oito meninos estarão ao redor da conta que elles devem fazer; e a carta ou papelão, em que ella se acha, estará pendurada na parede (Lancaster, 1823:40-41).

A criação do quadro-negro pelos frades lassalianos marcaria o vínculo entre método (ensino simultâneo) e material (quadro-negro). Entretanto, a relação entre material e método deve ser matizada, especialmente quando se verifica a rapidez com que se deu a apropriação deste material escolar pelas práticas do *método de ensino mútuo*. Foram realizados diferentes estudos sobre a difusão deste método de ensino nas escolas elementares das primeiras décadas do século XIX da França (cf. Lesage, 1999), do Rio de Janeiro (cf. Cardoso, 1999), de São Paulo (cf. Hilsdorf, 1999) e de Minas Gerais (cf. Faria Filho & Rosa, 1999).[5] Nos estudos realizados por estes autores, o quadro-negro aparece como um material entre outros, isto é, do ponto de vista prescritivo, o quadro-negro é material escolar absorvido pelo método de ensino mútuo. Desta constatação deve-se registrar que os três estudos que tratam da escola elementar brasileira contemplam o período das décadas de 20 a 40. O trabalho de Fernandes (1999) sobre o ensino mútuo em Portugal no início do século XIX deve ser destacado, uma vez que neste estudo os materiais escolares relacionados são cartas, tábuas, ardósias, penas de pedra e outros. A ausência do quadro-negro na escola mútua portuguesa é condizente com a ausência do quadro-negro na obra de Lancaster traduzida por Guilherme Skinner em 1823 na cidade do Porto. A referência

[5] Estes estudos estão reunidos na obra organizada por Maria Helena Câmara Bastos e Luciano Mendes de Faria Filho, *A instrução elementar do século XIX: o método monitorial/mútuo* (Faria Filho e Bastos, 1999). Nesta obra, há ainda estudos sobre a difusão do método de ensino mútuo que foram

ao quadro-negro nas escolas brasileiras de instrução elementar aparece entre o final da década de 20 e o começo dos anos 30 do século XIX — e, deve ser acrescentado, nas escolas que tinham a prescrição de empregar o método de ensino mútuo.

Em muitos lugares, "os procedimentos do ensino simultâneo, ao substituir aqueles do modo mútuo, diminuem a utilidade das ardósias na maior parte das classes, com exceção da mais elementar: o quadro-negro e os cadernos instalavam-se com vantagem" (Brouard, 1911a).[6] A necessidade de um material coletivo dá lugar ao quadro-negro em vez da "carta", e o quadro-negro torna-se "indispensável tanto ao ensino simultâneo como ao ensino mútuo" (Giollito, 1986:275). Assim, o quadro-negro estará entre os materiais escolares recomendáveis para o método de ensino mútuo ou simultâneo, transitando entre uma ou outra prática de ensino. A dissociação entre o quadro-negro e a instituição do método de ensino simultâneo corresponde ao reconhecimento do uso deste material, tanto numa modalidade de ensino como em outra, mas, em ambas, constata-se que o quadro-negro se associará ao ensino de aritmética, ao passo que o ensino de ler e escrever teria como suportes privilegiados os impressos: cartas, cartazes e traslados.

Existem diferentes maneiras de evidenciar o emprego das lousas e do quadro-negro nas práticas escolares.

Em práticas que fossem orientadas pelos preceitos de Lancaster (1823), o emprego da lousa era privilegiado no ensino simultâneo de ler e escrever. Com o "methodo de soletrar escrevendo na lousa, une[m-se] o soletrar e o escrever, esta é a base do adiantamento em lêr". E o autor prossegue: "adotar um plano que promova a ordem e regularidade nas aulas para adiantar o progresso dos alunos em lêr; por isso recommenda-se a introducção do novo methodo de soletrar nas lousas" (Lancaster, 1823:80).

Apesar da afirmação de Brouard (1911a), o quadro-negro não suplantaria o emprego da lousa individual. Ambos os materiais seriam recomendados nas práticas de ler e escrever, especialmente nas classes iniciantes, durante todo o século XIX. Nas classes mais adiantadas, nas quais as lousas fossem substituídas por cadernos, as ardósias pareciam sair da mesa (horizontal) dos alunos para formar o quadro-negro

---

realizados por Mariano Narodowski e Claudina López na Argentina, Heloisa Villela no Rio de Janeiro, Jaime Giolo no Rio Grande do Sul e outros.

(vertical, mosaico sem marcas), que, suportado por cavaletes ou pendurado na parede, redesenhava a disposição espacial da aula, redefinindo os lugares dos agentes e dos materiais escolares. Tratava-se de uma inovação material escolar importante: mais que resultado, era processo da constituição de uma forma de instrução que se fizesse eficiente no ensino de crianças pobres.

Mantendo-se ou não a ardósia individual dos alunos, a presença do quadro-negro redefine a disposição espacial da aula. Material coletivo de uso privilegiado do professor, indica a todos da classe a lição que deve ser executada. O olhar vertical do aluno é dirigido pelo plano horizontal da lousa individual, enquanto o plano vertical do quadro-negro dá a direção horizontal do seu olhar. Há uma redefinição espacial da aula, do mobiliário escolar, especialmente dos bancos e das bancas (mesas), dos agentes e das relações de ensino. Defodon (1911) registra que o emprego do quadro-negro possibilita a "lição direta":

> A lição do mestre consistirá em escrever, sobre o quadro-negro, não antes da aula, mas na presença dos alunos, as partes das letras, as palavras, a frase sobre as quais os alunos deverão exercitar e que terão de reproduzir sobre suas ardósias ou sobre os seus cadernos. E não lhe bastará dar o exercício por escrito, explicá-lo-á; dirá por que o escolheu, dirá como se deve fazer para o imitar (Defodon, 1911).[7]

A importância do quadro-negro é expressa por Hébrard (1995):

> Os frades das escolas cristãs inventaram um instrumento do qual ainda não deixamos de nos servir: o quadro-negro. Esta superfície mal pintada, sobre a qual, com um pedaço de calcário fácil de conseguir na mineração das adjacências, o aluno é capaz de traçar letras ou números, é duradoura porque pode ser apagada. É o suporte privilegiado do exercício quando este se torna uma prática não mais dos colégios elitistas, mas das escolas destinadas à instrução de todas as crianças (Hébrard, 1995:6).[8]

A organização das práticas escolares da instrução elementar requer dispositivos que garantam disciplina, ao mesmo tempo que ensinem: "O mestre hábil principia cedo o ensino de escrever, pois que, sabendo o menino escrever, tudo vai

---

[6] No original: [...] *les procédés de l'enseignement simultané, se substituant à ceux du mode mutuel, diminuaient l'utilité des ardoises dans la plupart des classes, sauf la plus élémentaire: le tableau noir et les cahiers en tenaient lieu avec avantage.*

[7] No original: *La leçon du maître consistera à écrire, sur le tableau noir, non avant la classe, mais en présence des élèves, les parties des lettres, les mots, la phrase, sur lesqueles les élèves devront s'exercer, et qu'ils auront à reproduire sur leurs ardoises ou sur leurs cahiers. Et il ne lui suffira pas d'écrire la donnée de l'exercise, il l'expliquera: il dira pourquoi il l'a choisi, il dira comment on doit s'y prendre pour l'imiter.*

[8] No original: *Les frères des Écoles chrétiennes inventent un instrument dont nous n'avons pas encore fini de nous servir: le tableau noir. Cette surface vaguement peinte sur laquelle, avec un bout de craie facile à se procurer dans la carrière voisine, l'éleve est capable de tracer des lettres ou des chiffres*

prestes, e logo sobrevem bom emtendimento de orthografia. Alem disso em escóla numerosa, o melhór meio de ter os meninos quietos e assental-os á escrever" (Campagne, 1886:880). O quadro-negro é um dos instrumentos desta relação.

A cor do quadro-negro sujeitava-se à necessidade de visibilidade expressa no contraste entre o *material* que escreve e a superfície sobre a qual se escreve, condições experimentadas em usos anteriores: nas mesas de areia, na lousa individual, nas cartas. Em qualquer que fosse o suporte de escrita, haveria que se garantir visibilidade suficiente para a definição dos caracteres: letras ou numerais. Patentear a criação deste dispositivo é reconhecer fusão de formas, exercícios de inventividade, propriedades das práticas engendradas pela cultura escolar, reveladas no itinerário da ardósia/pedra/lousa/quadro-negro. E o giz?

Em francês, a palavra *crayon*, "lápis", é derivada de *craie*, "calcário", "giz" (cf. Larousse, 1869:458). O giz foi o primeiro lápis e o canivete (fino, para apontar a pena; ordinário, para o lápis de pedra), o primeiro apontador ou aparador. A origem etimológica da palavra "giz" pode ser atribuída às substâncias calcárias de sua composição, o sulfato de cálcio (gesso), *gypsos* (cf. Campagne, 1886:313-314). Em inglês, *chalk*, uma referência à sua matéria-prima por excelência, a cal (óxido de cálcio). O período geológico de formação do giz, o cretáceo, situa-se entre 135 milhões a 65 milhões de anos passados (cf. *Encyclopedia International*, v. 1, p. 235). Sabe-se de seu uso desde o período paleolítico, quando era usado em desenhos ou debuxos. É classificado pela mineralogia como carbonato ou sulfato de cal que pode ser pulverizado e que se emprega em diversos usos industriais. "O giz é quase sempre branco; entretanto, em alguns casos bastante raros, é cinza ou mesmo marrom." De matéria terrosa, é muito macio; sua densidade é igual a 2,31. Frágil, "deixa-se apagar com a unha". "É encontrado em bancos espessos ou massas contínuas" e sua extração é "uma tarefa delicada" (Larousse, 1869:438).

O giz de uso escolar é empréstimo do giz usado pelos artistas da Renascença. O giz utilizado nas escolas paulistas do século XIX era adquirido em libras (medida de peso equivalente a 0,458kg, cf. FIC,[9] s/d:160) ou maços, assim como na Espanha

---

est inusable parce qu'effaçable. Elle est le support priviligié de l'exercise lorsque celui-ci devient une pratique non plus des collèges elitistes mais des écoles destinés à l'instruction de tous les enfants.

[9] FIC: sigla para identificar os *Frères de l'instruction Chrétienne*, isto é, os Frades das Escolas Cristãs, congregação religiosa fundada na França por Jean Baptiste de La Salle em 1720. Esses frades foram os responsáveis pela produção de coleção de livros didáticos identificada pela sigla FIC. Os livros *Elementos de Arithmetica* e *Elementos de Geometria* fazem parte da coleção FIC e foram

eram adquiridas as "barras de gesso" (Costa Rico, 1997:99). O preparo do giz que é usado na escola requer aquecimento da cal e mistura com argila.

Nas escolas do início do século XIX, era usado o lápis de ardósia:

> Os lápis de ardósia ou lápis cinza são destinados a escrever ou desenhar sobre a ardósia; freqüentemente, compõem-se de fragmentos de ardósia um pouco mais macia. A grafite também é utilizada como lápis sem ser encerrada num invólucro de madeira; ganha então a forma de pequenos cilindros que se colocam em porta-lápis metálicos (Larousse, 1869:458).

Chamado "rude lápis de ardósia", o lápis de pedra também era chamado de "pena de lousa", "pena de pedra", "giz de pedra" e "grafite de pedra". Tinha inconvenientes:

> As professoras de escrita o criticavam por tornar a escrita rígida e seca, não permitindo formar os traços redondos e finos das letras e forçando o aluno a se apoiar, a pesar sobre o lápis. Este lápis, por sua vez é muito duro e muito quebradiço, tornando-se logo um fragmento sobre o qual os dedos se irritam (Brouard, 1911a).

Os inconvenientes eram minimizados com a colocação do lápis de ardósia em porta-lápis, espécie de anel feito de cobre, invólucro cilíndrico de madeira ou caneta de latão. Mais tarde, "a rude penna de lousa foi substituida por um lapis de massa menos dura, que não faz a mão pesada, e que se póde metter numa lapiseira ordinaria" (Campagne, 1886:verbete "ardósia"). O novo lápis era chamado "lápis da Alemanha" e sua maciez proporcionava uma grande vantagem sobre o lápis de ardósia.

Canivetes diferentes eram usados para aparar penas ou para desbastar lápis de pedra e garantir melhores traços sobre a ardósia. Nas escolas paulistas, eram usados dois tipos de canivetes, os "ordinários" e os "finos". Os ordinários eram usados para "desbastar" os lápis de pedra; os finos destinavam-se ao preparo das penas, tarefa de responsabilidade do professor quando se tratava de alunos menores. O canivete era utensílio que se prestava a usos marginais de escrita.

> A mesa é de carvalho maciço e socado, aí a gente grava o nome a canivete [...] Gravar seu nome na madeira de sua mesa é severamente punido. Mas as mesas existem há tanto tempo, talvez desde a invenção da escola, que gerações de nomes se entrelaçam, profundamente entalhados ou apenas esboçados, uns muito artisticamente ornamentados de volutas ou trabalhados em estilo gótico arcaico, e a malandragem consiste em infiltrar seu nome secreto entre os outros de tal maneira que só um iniciado consiga reconhecê-lo. Um decifrador paciente pode até reconstituir frases inteiras assim disfarçadas: "Nabu é um panaca" ("Nabu",

---

traduzidos no Brasil pelo professor Eugênio de Barros Raja Gabaglia no final do século XIX (cf. Valente, 1999: 176-177). Este estudo emprega parte da obra *Elementos de Arithmetica* (s/d).

> diminutivo de "Nabucodonosor", é evidentemente o apelido do professor), ou então "Dona Casagrande ocupa todo o terreno" (a sra. Casagrande é mesmo um pouco rechonchuda) (Doisneau & Cavanna, 1999:12-14).

A escrita do giz sobre a lousa é apagada com a esponja, adquirida também em libras pelas escolas paulistas do século XIX.

A zoologia classifica a esponja (do latim *spongia*) como um corpo do grupo dos espongiários, que pode ser classificado como animal ou vegetal. Este corpo é empregado para diversos usos, dada sua propriedade de absorver e reter líquidos e também de se deixar espremer com ligeira pressão. Exemplo disto são as esponjas de banho e cozinha, cujo uso doméstico é corrente na França desde o século XVI. Para ser usada, a esponja é submetida a um processo de limpeza e branqueamento (cf. Larousse, 1933:228-229). É a propriedade de absorção da esponja que é empregada no uso escolar: em lugar de umidade, absorve o pó de giz com o qual se escreve sobre a ardósia.

No final do primeiro terço do século XIX, os alunos ingleses e norte-americanos usavam o *slate eraser* ou apagador de ardósia, espécie de tampão esponjoso apoiado em metal. Alunos austríacos e alemães utilizavam um apagador "em pele delicadamente montado na forma de um pincel pequeno" (Brouard, 1911a). O luxo dos utensílios de escrita empregados por alunos austríacos, norte-americanos, ingleses ou alemães não era preocupação das autoridades francesas, diz Brouard (1911a). Às crianças francesas, era assegurado o necessário: ardósia, lápis e um pano de limpeza para apagar os riscos do giz, evitando que a criança não se servisse da manga da camisa ou dos próprios dedos.

A rápida difusão do emprego escolar da ardósia ocorreu "por motivos, não mais econômicos, mas essencialmente pedagógicos"; em países "que não são os últimos do ponto de vista da instrução popular, o uso das ardósias, em lugar de se restringir, é generalizado" (Brouard, 1911a). Na Inglaterra e nos Estados Unidos, o uso escolar da ardósia não se restringia aos iniciantes.

> Usa-se [a ardósia] nas classes avançadas, assim como nas elementares, e para tipos de exercícios que não haviam sido imaginados até este momento. Assim, a ardósia substituí quase inteiramente o papel; ditados, exercícios de gramática e aritmética, de geografia e história, redações e até composições, quase tudo se faz sobre a ardósia (Brouard, 1911a).[10]

---

[10] No original: *On s'en sert [...] dans les classes avancées aussi bien que dans les classes élémentaires, et pour sortes d'exercises auxquels nous n'avons pas songé jusqu'ici. Ainsi, l'ardoise y*

A ardósia serve como "caderno de rascunho", enquanto o papel é empregado para a "caligrafia" ou os trabalhos nos quais se deseja "conservar o traço", observa Brouard (1911a), que destaca a maneira maravilhosa como os alunos norte-americanos e ingleses usavam a ardósia, com uma habilidade manual que não impedia a escrita correta e elegante. E Campagne (1886) observa:

> Deve porem dizer-se que as lousas de que se servem são d'excelente qualidade, munidas de um caixilho de madeira e envernizada e muitas vezes também com pequenas capas de caotchou [do francês *caoutchouc*, "borracha"] para evitar o barulho, os caixilhos estão geralmente cheios de inscrições variaveis segundo a classe (alphabeto, ou modellos de caligraphia, ou figuras geometricas, ou formulas aritmeticas, etc.) (Campagne, 1886:verbete "ardósia").

O curso do século XIX assiste a diferentes transformações da ardósia, em particular às tentativas de reduzir seus inconvenientes: o enquadramento de madeira, o encaixe na mesa de escrever, as ardósias artificiais produzidas em papelão e madeira; "alguns tentaram ainda gravar n'ella uma serie de traços destinados a guiarem a mão do aluno e a regularem as dimensões de inclinação da escripta" (Campagne, 1886:verbete "ardósia"). As transformações da ardósia e de outros materiais escolares serão preocupações expressas especialmente a partir da década de 50, quando acontece em Paris a primeira exposição universal que dedica uma das seções aos materiais escolares.[11]

As pedras das primeiras escolas de Primeiras Letras de São Paulo

Nas escolas de Primeiras Letras de São Paulo do século XIX, a ardósia de uso individual era chamada de "pedra" ou, predominantemente, de "lousa".[12] Do final dos

---

remplace presque entiérement le papier: dictées, exercises de grammaire et d'aritmétique, de géographie et de histoire, rédactions et compositions même, presque tout se fait sur l;'ardoise.

[11] Desde então, as questões escolares passariam a ser contempladas nas exposições universais. Em 1855, na Exposição Universal de Paris, a seção 7 da Classe 8 era destinada à questão escolar. Em 1862, na Exposição Universal de Londres (considerada a primeira), havia a Classe XXIX: *Métodos e material de ensino elementar*. Em 1867, na Exposição Universal de Paris, o Grupo X, Classes 89 a 95: *Objetos especialmente expostos em vista de melhorar a condição física e moral da população*, sendo as classes 89 e 90 ("Relatórios endereçados à S. Exc. M. o ministro de instrução pública pelos membros da comissão encarregada de examinar os trabalhos dos alunos e os modos de ensino expostos ao Ministério...") conferências realizadas na Sorbonne para os professores primários que compareceram à mostra. Em 1873, na Exposição Universal de Viena; em 1875, na Exposição Universal da Filadéfia; em 1878, na Exposição Universal de Paris (cf. Buisson, org., 1911:974-979).

[12] Do pré romano *lausa*, pelo latim vulgar *lausia*. Laje; pedra tumular rasa, que assenta sobre a sepultura (lápide); lâmina de ardósia enquadrada em madeira para nela se escrever ou desenhar com ponteiros também de ardósia. A arquitetura a define como pavimento revestido de argamassa; piso ou

anos 20 ao início dos anos 40 do século XIX, a lousa (lâmina de ardósia) era importante utensílio de escrita e aritmética, sendo mais freqüente seu uso na escrita. As atividades de escrita davam-se por debuxo, com a formação das letras na areia ou na lousa, por traslado, com exercícios de ligação e transferência/traslado das letras na areia ou na lousa, por escrita de *bastardo* e de *cursivo* na areia, na lousa ou no papel.[13] Os exercícios de debuxo visavam ao desenvolvimento da habilidade manual necessária para realizar os traços da escrita, numa ordem progressiva na qual o aprendizado das letras bastardas precedia o das letras cursivas. A cursiva exigia maior habilidade manual; a passagem da letra bastarda para a letra cursiva era auxiliada pelos traslados. Traslados são exemplares de escrita que as crianças usam, nas escolas, para lhes servir de modelo no talhe da letra. A avaliação do nível de escrita de um aluno poderia ser registrada assim: "escreve sem debuxo e decora a taboada"; às vezes, simplesmente "Traslado".

As lições de leitura davam-se por meio de leitura por soletração, leitura da carta de ABC, leitura de sílabas, leitura de caracteres dobrados, leitura de manuscritos. A avaliação do nível de leitura de um aluno podia ser "somente le syllabas", às vezes apenas "Cartas".

As atividades de escrita das escolas de Primeiras Letras de São Paulo eram realizadas em pedra, areia ou papel. O uso de um ou outro material é registrado pelo professor Bento, segundo o qual, um de seus alunos está traçando o "ABC em pedra pr. não quer traser papel" ("Relação de Alumnos que frequentão a Aula do Ensino mutuo desta Imperial Cidade de S. Paulo [Freguesia da Sé] de janro. até fim do corrente anno", professor Bento Antonio de Barros, Capital, 31 de outubro de 1829, 4913 01, AE, MIP). "Esta no abc e poucas lettras escreve nas louzas", "já faz nas louzas sofrivelmte. as lettras da carta e do abc grande epequeno" (mapa dos "escolares da escola masculina de Santa Ifigênia em 25 de setembro de 1834", professor Carlos Jozé da Silva Telles, 4913 01, AE, MIP). "Escreve na arêa, e Lê a Const. do Imp., e é baste. habil" ("Mappa annual dos Alumnos que frequntão a Aula

---

chão cimentado (cf. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000).

[13] Segundo o *Novo Aurélio*, *bastarda* é a "letra gótica cursiva do séc. XV, com elementos da chancelaresca, descendentes pontudos, ascendentes às vezes com anéis, e da qual derivam os modernos tipos góticos"; *bastardo* é a "letra de talhe meio inclinado, com ligaturas, e cujo desenho participa do rondo [isto é, "espécie de letra de traços fortes, acentuadamente arredondados, e talhe vertical, e cuja versão tipográfica pertence à classe dos tipos escriturais"] e da letra inglesa [ou seja, "letra escritural de traços finos e talhe inclinado"]"; *bastardinho* é "espécie de bastardo de módulo menor e traçado mais corrente". A letra *cursiva* é a letra de mão, também chamada manuscrita.

de Primeiras Letras da Villa de Sam Sebastião desde o dia 27 de agosto de 1832 ate o dia 8 de julho de 1832", professor Benedito Xavier Teixeira, 8 de julho de 1832, 4913 01, AE, MIP).

O par leitura e escrita dos alunos é representado pelo professor Carlos Jozé da Silva Telles de diferentes maneiras: "Esta no abc, e fazendo riscos", "Principia arecordadar a arte, mas pouco sabe de cor, principia arepartir, e escreve muito mal" (mapa dos "escolares da escola masculina de Santa Ifigênia em 25 de setembro de 1834", professor Carlos Jozé da Silva Telles, 4913 01, AE, MIP). A professora Fortunata fez os seguintes registros de suas "meninas": "Lê, escreve, e costura", "Lé e escreve, e faz as 4 operações d'Arithimetica" ("Mappa annual das Meninas matriculadas na Escola Publica desta Villa no preze. anno de 1837", professora Fortunata Roza d'Oliveira Doria, Vila de São Sebastião, 15 de setembro de 1837, 4913 01, AE, MIP). "Escreve no banco de arêa, e le carta de syllabas", "Le, e escreve no banco de arêa", "Le carta de ABC e escreve no banco de arêa" ("Mappa anual dos Alumnos que frequentão a Aula Publica de Primeiras Letras da Villa de Sam Sebastião desde o dia 27 de Agosto de 1832 ate o dia 8 de julho de 1832", professor Benedito Xavier Teixeira, 8 de julho de 1832, 4913 01, AE, MIP). "Principiou nesta Aula em cartas de syllabas está em cartas de nomes, e principia a escrever sem debuxo" (mapa produzido pelo professor da escola masculina localizada na Vila de São Miguel das Areias e diz respeito ao período de 1842-1843, 4915 03, AE, MIP). Na escola feminina de Curitiba, a professora Maria do Carmo registrou sobre uma de suas alunas: "Lê, e escreve mal, cose" (mapa da escola da professora Maria do Carmo de Mores, Corytiba, 14 de agosto de 1843, 4915 03, AE, MIP). "Esta em linguagens, principia a multiplicar, a lettra vai com pouca melhora" ("Escola de 1as lettras de Sta. Efigenia. Relação dos escolares existentes em 8 de outubro de 1837", professor Carlos Jozé da Silva Telles, 4913 01, AE, MIP). "Já le nomes de duas e tres syllabas não bem, e escreve na pedra", "Principia a sommar, está decorando a doutrina na cartilha alettra vai sendo sofrivel", "Estava adiantado em escrita, mas he inimigo de ler" ("Mappa da Escola de 1as lettras de Sta Efigenia. 22 de setembro de 1838. Relação dos Escolares", professor Carlos Jozé da Silva Telles, 4913 01, AE, MIP). "Percebe pouco a regencia grammatical, faz companhia pr. numeros mixtos, a lettra ainda não he boa". "Já faz mtas. Lettras na louza mal, e le syllabas de duas letras" ("Escola de 1as lettras de Sta Efigenia — Relação dos escolares existentes em

8 de 8bro de 1837. Relação dos Escolares", professor Carlos Jozé da Silva Telles, 4913 01, AE, MIP).

O registro daquilo que o aluno sabe ou não sabe reúne conhecimentos do "ler–escrever–contar", ou seja, do tripé escolar da escola do século XIX, que, segundo Hébrard (1995:6-7), teria sido facilitado pela inovação do quadro-negro. Muitas vezes, o quadro-negro é denominado "pedra", seja por professores, seja por inspetores paulistas, e seu uso aparece freqüentemente reservado às aulas de geometria e desenho linear. Segundo o professor Benedito Xavier Teixeira (Vila de São Sebastião): "As aulas de Geometria Pratica são repartidas com igualdade por todas as classes, conforme o seo adiantamento, de maneira q. as classes mais atrazadas debuxão na pedra linhas, e angulos, as outras triangulos, quadrilateros & e assim progressivamente" ("Mappa annual dos Alumnos matriculados na Aula Publica de Primeiras Letras da Villa de São Sebastião", 27 de agosto de 1835, 4913 01, AE, MIP). Já na escola da Sé os exercícios de aritmética e geometria prática eram comprometidos pela falta de "uma pedra grande" (relatório de inspeção encaminhado ao "sñr. Presidente da Camara Municipal de São Paulo, sr . Manoel Alves Alvim", São Paulo, 17 de dezembro de1832, documento assinado pelo secretário da "camara Municipal", José Xavier de Azevedo Marques, COO868, AE, MOD). O professor Carlos, da escola de Santa Ifigênia, reclamava que "nunca teve os utencilios necessarios ao ensino de Geometria com especialidade" ("Escola de 1as lettras de Sta. Efigenia. Relação dos escolares existentes em 8 de outubro de 1837", professor Carlos Jozé da Silva Telles, 4913 01, AE, MIP), mas tinha *pedra de riscar* (descolorada), conforme informou em julho do mesmo ano ("Relação dos objectos percizos a Escola de 1as letras de Sta. Efigenia", professor Carlos Jozé da Silva Telles, São Paulo, 10 de julho de 1837, 4913 01, AE, MIP). Ao relatar o estado das aulas, os professores ou o serviço de inspeção atrelavam ao material a viabilidade do cumprimento do ensino, neste caso geometria. Para o professor de Santa Ifigênia, faltavam os "sólidos" para o ensino de geometria com especialidade. Enquanto na escola da Vila de São Sebastião a geometria era resolvida com exercícios "na pedra" ("Mappa annual dos Alumnos matriculados na Aula Publica de Primeiras Letras da Villa de São Sebastião em 1835", professor Benedito Xavier Teixeira, Villa de São Sebastião, 27 de agosto de 1835, 4913 01, AE, MIP), o inspetor da Câmara Municipal fazia ver a necessidade de uma "pedra grande" como solução para o

ensino de geometria na escola da Sé (relatório da Comissão de Inspeção, assinado pelo secretário da Câmara Municipal, José Xavier de Azevedo Marques, São Paulo, 17 de dezembro de 1832, COO868, AE, MOD).

Chervel (1990:194) reconhece que "as condições materiais nas quais se dá o ensino estão estreitamente ligadas aos conteúdos disciplinares". Mas adverte: "Nada permite afirmar que um súbito melhoramento dos locais, do mobiliário e do material teria modificado substancialmente e duravelmente as normas e as práticas de ensino" (Chervel, 1990:195). Ao atrelar falta de material escolar e dificuldade ensinar, professores ou inspetores das escolas paulistas não estão assegurando que, com os materiais, o ensino seria eficaz. Talvez estejam simplesmente pedindo os materiais que faltam para suas escolas e, neste ato, fazem do cumprimento do relatório a possibilidade de entender e explicar as contradições trazidas pela prática do ensino, numa manifestação (relato) que não esconde as incoerências do relator.

Escrevia-se predominantemente na lousa, mas também na areia e no papel. Seu uso implicava outros materiais e era orientado por um princípio de método de escrita. Contudo, os registros dos professores não autorizam afirmar que a escrita era ensinada na sucessão da leitura. Exames iniciais de alunos revelavam a leitura sucessiva da escrita ou a simultaneidade do par leitura–escrita: "Escrevia alguma letras sem conhecel-as", "Solletrava nomes e conhecia as letras", "Fazia o A grande, e poucas letras conhecia" ("Escola de las. lettras de Sta. Efigenia desta Cide. Relação dos Escolares existentes", professor Carlos José da Silva Telles, Santa Ifigênia, 15 de setembro de 1832, 4913 01, AE, MIP).

Debuxar[14] era exercício que treinava os movimentos da mão para o exercício com os traslados, exemplares de escrita usados pelos alunos nas escolas e que serviam de modelo no talhe da letra. Esta segunda etapa consistia na reprodução de linhas sucessivas de letras, tendo por base uma amostra impressa ou produzida pelo professor, na falta do material. Tanto significa reproduzir a letra, como transferir a letra de forma bastarda para a forma cursiva. Para trasladar ou transferir de uma a outra forma, usavam-se "traslados de ligações bastardo, bastardinho, cursivo". O uso

[14] O debuxo também era exercício de iniciação à geometria. Segundo o professor Benedito, "as liçõis de Geometria Pratica são repartidas com igualdade por todas as classes, conforme o seo adiantamento, de maneira q. as classes mais atrazadas debuxão na pedra linhas, e angulos, quadrilateros & assim progressivamente; para o que se reservão todos os dias de tarde" ("Mappa annual dos Alumnos matriculados na Aula Publica de Primeiras Letras da Villa de São Sebastião em 1835", professor Benedito Xavier Teixeira, Villa de São Sebastião, 27 de agosto de 1835, 4913 01, AE, MIP).

deste material é relatado pela professora da escola feminina de Capivari: "começo por ensinar as meninas a descrever linhas retas, curvas ate q. estejão habeis em formar caracteres grandes. e paulatinamente vão dellineando pa. o cursivo" (relatório da professora Innocencia Querubina Teixeira do Amaral encaminhado ao inspetor geral "substituto" Diogo de Mendonça Pinto, Capivari. 28 de março de 1852, 4017 05, AE, MIP).

Os exercícios de ligações ou transferências das letras podiam ser realizados na lousa, "o papel do pobre" (Armagnac, 1911b). Ia-se da letra bastarda para a cursiva, transferência feita com a ajuda do traslado. A letra cursiva representava a possibilidade de uma escrita mais rápida, condição necessária "na escrita, como em todas as coisas em nossa época apressada" (Defodon, 1911), mas não significava a perda da elegância ou da legibilidade: formas alongadas, inclinadas, ligeiras de execução e de ligação, o que, inegavelmente, requeria "dedos hábeis". Enquadravam-se neste conceito as letras inglesa e norte-americana, a primeira adotada e difundida pelo ensino mútuo. No início dos anos 30 do século XIX, os professores das escolas de Primeiras Letras de Santa Ifigênia e Freguesia da Sé solicitavam, entre outros materiais, "duas collençoens completas de trasládos impressos em lettra Ingleza" (ofício com solicitação de materiais encaminhado ao presidente da província paulista, assinado pelos professores Vicente José da Costa Cabral e Carlos Jozé da Silva Telles, s/d, C00868, AE, MOD).

A aprendizagem da leitura fazia-se com o emprego por excelência de cartas ou cartazes. As cartas, que portavam lições de ler e escrever, eram apresentadas aos alunos segundo um princípio de gradação. É como fazia o professor Manoel da Costa Brisóla, que revelava, na organização de sua aula, os princípios metodológicos de ensino. Os 40 alunos que freqüentavam sua escola estavam organizados em dez classes (ver Quadro 1.1).

Quadro 1.1

Modo de organização do serviço escolar da Escola de Primeiras Letras
Vila de Itapetininga

Classes	Caracterização de desempenho	Nº. de alunos da classe
1	Corres. em ler e escrever, contar, e Doutra. Christã	2
2	Corres. em ler, escrever, e em contas de juros	2
3	Lendo, escrevendo com desembaraço, e em contas de repartir	4
4	Lendo, e escrevendo com desembaraço, e em contas de multiplicar	6
5	Lendo, e escrevendo com pouco desembaraço, e em sommar	4
6	Lendo, e escrevendo com pouco desembaraço, e em sommar	6
7	Lendo Cartas	9
8	Em carta de nomes	1
9	Em syllabas	2
10	Em ABC	4

Fonte: Lista de alunos da Escola de Primeiras Letras da Vila de Itapetininga. 15 de agosto de 1832. 4913 01. AE. MIP.

A progressão do ensino estabelece uma de "séries de séries", constituindo-se também numa das formas de disciplinarização do tempo. Foucault (1999) expõe o exemplo de progressão do ensino de leitura proposto por Charles Démia no século XVIII.

> O primeiro para os que aprendem a conhecer as letras, o segundo para os que aprendem a soletrar, o terceiro para os que aprendem a juntar sílabas, para formar palavras, o quarto para os que aprendem latim por frase ou de pontuação em pontuação, o quinto para os que começam a ler francês, o sexto para os mais capazes na leitura, o sétimo para os que lêem manuscritos (Foucault, 1999:135).

O ensino de leitura é dividido em sete níveis, e uma das características do método é a de que a "progressão do fácil ao difícil é muito gradual" (Guión, 1998:252). Invertendo a leitura, isto é, olhando a organização dos alunos do professor Brisóla de baixo para cima, vê-se que os alunos são agrupados por níveis de aproveitamento, num procedimento metodológico em que o ensino é de recorte gradativo, marcado pela progressão das dificuldades, característica presente na organização de leitura proposta por Démia. Mais que o recorte gradativo ou a marca da soletração (princípio da ausência fonética) encontrados na organização da aula do professor Brisóla, há marcas da simultaneidade do par leitura–escrita. Sobre isto, Buisson (org., 1911) informa que a preocupação de La Salle na redação da sua

"Conduta das Escolas Cristãs", publicada em 1720, advogava a primazia do ensino da leitura sobre a escrita: "É necessário que os alunos saibam mais perfeitamente ler, tanto francês como o latim, antes que se lhe faça aprender a escrever" (Defodon, 1911).

As lições de leitura propostas por La Salle distribuem-se em nove classes, para as quais há a seguinte organização: 1ª classe, tábua de alfabeto; 2ª classe, tábua de sílabas; 3ª classe, silabário; 4ª, 5ª e 6ªª classes, livros; 7ª classe, saltério (em latim, para quem sabe ler em francês); 8ª classe, livro (caracteres góticos); 9ª classe, leitura de escritas manuscritas/cursivas. É importante destacar que, ao estabelecer "série de séries", tornava-se possível "distinguir, em cada nível, os 'principiantes', os 'medíocres' e os 'adiantados'". A leitura de manuscritos era sucedida da introdução da escrita cursiva: "Quando os escolares estiverem na quarta ordem da escritura redonda, ou quando começarem a escrever na terceira ordem na letra cursiva, serão ensinados a ler papéis ou pergaminhos escritos à mão" (Guión, 1998:254-255). A referência à escrita dá-se apenas na última classe, quando a leitura de manuscritos requer a escrita manuscrita (cursiva): um princípio que obedece a certa lógica e do qual se depreende que o ensino da leitura não era introduzido simultaneamente ao da escrita, nem na sucessão, mas na dependência um do outro.

A *Conduite* de La Salle foi reeditada em 1811 pelos frades das Escolas Cristãs com a revisão do conceito de simultaneidade.

> A lição de escrita será verdadeiramente simultânea se, a par das orientações individuais que o mestre possa dar enquanto passa por entre as mesas, como querem os velhos métodos, ele tiver o cuidado de insistir para que os alunos de uma mesma classe façam, no mesmo dia, os mesmos exercícios, precisamente aqueles que tiverem sido indicados no quadro-negro, e não outros (Defodon, 1911).[15]

A revisão do conceito de simultaneidade reconhece a simultaneidade nos processos de ensino da escrita e no modo de organização do ensino. A mudança ou a ampliação do conceito de simultaneidade marca a importância do emprego do quadro-negro na relação entre método e o ensino de escrita e método como modo de organização e funcionamento da escola. Hébrard (2000:49) reconhece na simultaneidade do ler e escrever o "grande esforço escolar do século XIX".

---

[15] No original: *La leçon d'écriture sera véritablement simultanée, si, en dehors des conseils individuels que le maître pourra donner en passant entre les tables, comme le veulent les vieilles méthodes, il a soin de tenir la main à ce que les élèves d'une même classe fassent, le même jour, les mêmes exercises, ceux précisement qui auront été indiqués au tableau noir, et non d'outres.*

O *Guia do ensino mutual*, publicado em 1818, também prescrevia "o estudo simultâneo da leitura e da escrita". Acreditava-se que esta simultaneidade dos atos da leitura e da escrita era vantajosa, porque um servia "de complemento e controle ao outro", colocando em descrédito o método que "subordina a leitura à escrita" (Defodon, 1911). A seguir, está a reprodução parcial do quadro *Resumo esquemático do método de leitura das escolas de ensino mútuo*, publicado em 1832. Nele, há evidências da simultaneidade no ensino da leitura e da escrita e há progressão nas lições. O método de leitura apresentado (ver Quadro 1.2) compreende oito classes para as quais são usados quadros de letras e quadros de sílabas para as cinco primeiras classes, quadros de palavras, frases e "de leitura" para as classes mais adiantadas, livros para as 7ª e 8ª classes. A lousa é utilizada nas atividades de escrita da 2ª à 7ª classes; a 8ª classe usa tinta e papel (cf. Guión. 1998:262-263).

Quadro 1.2
Reprodução parcial do "resumo esquemático do método de leitura para das escolas de ensino mútuo"

1ª classe dez quadros	Alfabeto em caracteres romanos cursivos + minúsculas maiúsculas	1. ordem de costume 2. segundo a forma 3. seguindo a natureza dos sons (14 vozes e 21 articulações de um signo ou dois)	Denominação das letras Ensinar a traçar as letras sobre a areia
2ª classe três quadros	Sílabas de duas letras (articulação simples + voz monogramática ou inversa) exemplo: ba, ab.		Soletração de memória

Fonte: Guión, 1998:262.

A prática do professor Brisóla (ver Quadro 1.1) parece evidenciar os resultados da complementaridade entre os procedimentos de ler e escrever. Provavelmente, os alunos que pertenciam à classe de número 10 realizavam atividades tanto de escrita das letras, como de reconhecimento do "ABC". A observação de que a classe 9 estava "Em syllabas" pode significar que aqueles alunos realizavam atividades de escrita e leitura das sílabas. A classe de número 8 podia estar lendo carta de nomes e realizando atividades de escrita de nomes. O mesmo podia acontecer à classe de

número 7, o que garantia a leitura e a escrita em níveis idênticos, como se registra da classe de número 6 ao 1.

O professor Bento José Pereira era o responsável pela "Aula Nacional de Ensino Mutuo" da Freguesia da Sé. O procedimento empregado para distribuir os seus alunos em classes também permite pensar a simultaneidade da leitura e da escrita. Paulino Gomes de Almeida (4 anos) começou a freqüentar sua escola no dia 24 de abril de 1838 e José Benedicto de Siqueira Biguá (17 anos) o fez no dia 21 de janeiro de 1839. Avaliados pelo professor Bento, os dois alunos receberam o seguinte encaminhamento (ver Quadro 1.3):

Quadro 1.3
Avaliação e classificação de alunos da "Aula Nacional de Ensino Mutuo" Freguesia da Sé

Paulino (4 anos)		José (17 anos)	
1ª classe	Gramática	3ª classe	Gramática
1ª classe	Geometria	1ª classe	Geometria
3ª classe	Aritmética	9ª classe	Aritmética
1ª classe	Escrita	9ª classe	Escrita
1ª classe	Leitura	7ª classe	Leitura

Fonte: Lista de alunos da "Aula Nacional de Ensino Mutuo", professor Bento José Pereira, 4913 01, AE, MIP.

A considerável diferença de idades (13 anos) ajuda a explicar o motivo de José ir direto para a classe (7ª) de ler e escrever; ele contaria com aprendizado anterior. Já Paulino principiava o estudo nas primeiras classes de ler e escrever. Ambos foram para a mesma 1ª classe, destinada às lições de geometria. José foi para uma classe bem mais adiantada no ensino de aritmética, procedimento resultante da avaliação do professor Bento e, em certa medida, em relação com os preceitos do método: "Em qualquer tempo que hum pupillo seja admittido, e que nunca tenha aprendido Arithmetica, será posto na primeira classe" (Lancaster, 1823:18). Eram separadas as classes de ler e escrever, assim como o tempo destinado para cada lição. Mas, tão logo se entrava na escola, já se fazia atividades tanto de leitura, como de escrita — de maneira gradativa, é óbvio. Conforme a instrução provincial de 1832, "o horário de ensino se dividiria em dois períodos, o da manhã e o da tarde, cada qual de duas

horas" (Taunay, *apud* Kubo. 1986:92). O professor Bento distribuía as lições das classes de acordo com o horário escolar, ou o "tempo institucional" de que fala Viñao Frago (1996:47): "tempo escolar [...] regrado e organizacional", que permite distribuir "as atividades e matéria por semanas, dias e horas".

A distribuição das lições, na aula do professor Bento, era feita de tal maneira que o aluno da 1ª classe de escrever podia ter aula de escrita pela manhã e de leitura à tarde. A simultaneidade de ler e escrever, caracterizada até este momento, corresponde à superação da primazia da leitura sobre a escrita, conforme se fazia até o século XVIII. "Quando hum discipulo está na classe de aprender a lêr conforme o arranjo das classes de lêr, está disposto da mesma forma para aprender a escrever ao mesmo tempo" (Lancaster, 1823:18).

Os exemplos do professor Brisóla da Vila de Itapetininga (Quadro 1.1) e do professor Bento da Freguesia da Sé (Quadro 1.3) autorizam a pensar a simultaneidade e a gradação no ensino das escolas paulistas de Primeiras Letras no início do século XIX e, não apenas a prática de leitura e escrita pelos critérios de gradação e sucessão.

O "Professor de Ensino Mutuo Padre Bento Antonio de Barros" contava com o total de 42 alunos e revela que um deles, chamado João Ferreira, de 8 anos de idade, fazia a leitura de "caracteres simples" e realizava as "Licções de escrita" na areia ("Relação de Alunos que tem freqüentado a Aula do Ensino Mutuo desta Imperial Cidade de S. Paulo [Freguesia da Sé] desde 30 de junho de 1827", professor Padre Bento Antonio de Barros, 4913 01, AE, MIP). Em 1829, o mesmo professor continua identificando sua escola como "Aula de Ensino Mutuo", mas, dos 85 alunos freqüentes (são 102 matriculados), entre 6 e 18 anos, nenhum há que faça uso de areia ("Relação dos Alumnos, que freqüentão a Aula do Ensino mutuo desta Imperial Cidade de S. Paulo de janro. até fim do corrente anno", professor Padre Bento Antonio de Barros, 31 de 10bro de 1829, 4913 01, AE, MIP). A escrita na areia era tida como estágio inicial dos exercícios de escrita: ia-se da "formação das letras sobre a areia, com o dedo na primeira classe", até a "escrita com tinta sobre o papel, na oitava classe" (Lesage, 1999:17). O que faz com que o professor Bento mantenha a denominação "mútua" de sua aula, quando, aparentemente, aboliu o uso da areia nas atividades iniciais de escrita? Certamente não é uma questão de método nem apenas uma questão protocolar. Ele era o relator da própria prática e, de certa

Biblioteca
Nadir Gouvêa Kfouri

maneira, respondia à questão proposta por Villela (1999:174): "O que os professores fizeram com os métodos que lhe foram impostos? Que *estratégias* e *táticas* — que *astúcias* — desenvolveram no seu fazer cotidiano ao produzirem as suas próprias práticas?"

Serillo José, Antonio de Mascarenhas, Fredirico e Manoel Ferreira estavam matriculados na escola masculina de Sorocaba, cujo responsável era o professor Jacinto Heliodoro de Vasconcelos. Alguns dados desses alunos estão apresentados no Quadro 1.4.

Quadro 1.4
Avaliação e classificação dos alunos da "Aula Nacional " de Primeiras Letras Sorocaba

Nome	Ingresso	Classe 1	Avaliação segundo a data do relatório
Serillo	9-1-1836	Alfabeto	Escreve "Nomes" sobre a "pedra com guia".
Antonio	16-01-1836	Alfabeto	"mto. tenro, e por isso não podia ser bem puxado".
Fredirico	28-04-1835	Alfabeto	Lê a primeira carta, escreve em bastardo.
Manoel	13-01-1832	Alfabeto	Lê man. e lo. sem perfeição, escreve cursivo maior, faz a 1ª operação. He apldo. porem a memoria he dura como marmore".

Fonte: Mapa da "Aula Nacional" de Primeiras Letras de Sorocaba. 4913 01, AE, MIP.

Todos iniciaram a aprendizagem de ler e escrever com iniciação pelo alfabeto. Com sete meses de freqüência, Serillo já escrevia nomes na "pedra", desde que auxiliado pelo guia. Já Antonio ainda não podia ser "puxado", porque tinha pouca idade. Fredirico faltava muito à escola, ainda estava na leitura da primeira carta e ainda não escrevia em cursivo. E Manoel, que ao ingressar na escola foi encaminhado à classe de alfabeto, depois de 4 anos e oito meses de freqüência lia manuscritos e livro "sem perfeição" e escrevia em cursiva maiúscula; era, pois, um aluno aplicado, mas de memória "dura como mármore".

O professor Jacinto reúne em sua escola idades e níveis de adiantamento diferentes, distribuídos em classes que pretendem comportar as diferenças e facilitar a intervenção do professor, possibilitando a progressão do ensino: o aluno que no início aprende o alfabeto passará pelas cartas de sílabas, nomes/palavras, até chegar à leitura de manuscritos e livros. O professor reclama do "tenro" que não pode ser

puxado, não poupa a "memoria dura como marmore" do aluno que é mais velho. Em ambos os casos, observa-se a tentativa de classificar pela faixa etária, progressão ou não do nível de adiantamento dos alunos. Um recurso que não é de todo inválido, mas que, tal qual a organização da classe, é também limitado, não comporta as especificidades das diferenças nos adiantamentos dos alunos.

Chartier (1993) alerta para a "definição muito menos exigente" sobre o significado de ler no século XIX. Também em São Paulo os relatórios dos professores das escolas do século XIX mostram as tentativas de classificação dos atos de ler e escrever: "leitura sem perfeição", "escrita sofrível", "leitura e escrita correntes". Os registros das escolas paulistas do século XIX parecem apontar para a leitura recitativa e a escrita que é cópia. Revelam, pelo menos, a preocupação com o ensino simultâneo da leitura e escrita.

Em 1833, o ministro da educação francês François Guizot estabeleceu a adoção do "modo simultâneo dos Freis das Escolas Cristãs" na rede de escolas públicas da França (cf. Hébrard, 2000:51). Para Chartier (1993), a recomendação do ensino simultâneo para as escolas francesas resultou na primeira "guerra dos métodos" da história escolar da França. A adoção do "modo simultâneo" prescrevia, desde 1834, a prática de ensinar "juntamente a leitura, a escrita e as primeiras noções de cálculo verbal" ("Estatuto sobre as escolas primárias elementares de 25-4-1834", cit. por Hébrard, 2000:49). Antes deste período, o ensino de ler e escrever era sucessivo, isto é, na "véspera da Revolução, aprendia-se a ler antes de aprender a escrever, depois a *desenhar os números*" (Hébrard, 2000:40; grifos do autor). Talvez o início da disputa ou da *con-fusão* entre métodos na escola paulista — e, por extensão, no país — tenha sido a recomendação do ensino mútuo para as escolas de Primeiras Letras pela lei de 1827. Esta *con-fusão* ganhou vulto na província paulista a partir da segunda metade da década de 40, quando as reformas da instrução elementar reunidas na Lei nº 34, de 16 de março de 1846, e outras medidas normativas não especificaram o método de ensino que deveria ser empregado pelas escolas.

As apropriações e os usos da palavra "método" veiculadas pelos relatórios dos agentes escolares no curso do século XIX paulista são bastante marcadas pela relação direta entre *método* e *modo* de organizar o ensino. Nestas questões, os materiais escolares ocupam lugar de destaque.

Assim, há que se identificar o lugar do quadro-negro por meio dos seus usos. Defodon (1911) registra que o conceito de simultâneo foi transformado pelos irmãos lassalianos, fato registrado na segunda edição da *Conduta*, em 1811: "que os alunos de uma mesma classe façam, no mesmo dia, os mesmos exercícios, aqueles precisamente que tiverem sido indicados no quadro-negro" (Defodon, 1911).

Segundo Hébrard (1995), o uso do quadro-negro possibilita duas coisas:

> por um lado, exercitar-se de modo mais econômico; por outro, substituir toda a aprendizagem de acordo com princípio que exige do aluno a memorização dos atos sucessivos de seus gestos ou de suas operações pela aprendizagem mediante o exercício de modos de fazer mais eficazes. Isto é particularmente útil em aritmética. A adição, por exemplo, não se apreende mais porque se sabe recitar as ações sucessivas necessárias para formular e resolver as múltiplas configurações impostas pelo uso de medidas antigas, mas porque se exercita o corpo e o espírito ao escrever sobre o quadro de maneira a encontrar rapidamente o resultado. A invenção do quadro-negro é portanto uma revolução pedagógica de grandes proporções. Permite a classes numerosas aprender a escrever e a contar. Permite também substituir a tradicional aprendizagem única da leitura pelo tripé do ler–escrever–contar, sem o qual, a partir do século XVIII, não existe mais escola, no sentido que esta palavra então adquiriu (Hébrard, 1995:6-7).

Defodon (1911) e Hébrard (1995) referem-se ao quadro-negro como material de uso coletivo. De uso privilegiado do professor, nele são indicadas as lições que devem ser realizadas pelos alunos.

Chartier (1993:15) reconhece a "invenção das penas metálicas e dos lápis, a queda do preço do papel e a chegada das lousas" provocaram a "revolução tecnológica" que iria permitir "adaptar o princípio lassaliano de ensino simultâneo".

> Por ocasião da pesquisa de 1833, nas escolas primárias para meninos, o ministro havia questionado quais eram os instrumentos que faltavam nas escolas. Evidentemente, assinalavam-se aí os livros e os cartazes (que substituíam o livro ainda muito caro), as carteiras, e mais raramente mesas, os quadros-negros, mas nunca as lousas, os cadernos, os lápis ou as penas, já que a escrita já estava no programa do ensino primário (Chartier, 1993:6, nota 29).

Nos relatórios das escolas paulistas, há uma aparente tensão entre o conceito de método e o material que instrumentaliza sua prática. O modo de organização escolar implica o emprego de um ou outro material, ao mesmo tempo que o uso do material implica o modo de organização do ensino. O ensino simultâneo estabelece uma relação de ensino e aprendizagem que era dificultada por alguns fatores. Seria muito difícil ministrar o mesmo ensino para alunos com faixas etárias e níveis de adiantamento distintos, mesmo separados em diferentes classes agrupadas num único espaço.

> Nesta estrutura muito rígida, cada "classe" (isto é, cada nível) trabalha com o mesmo material, faz a mesma coisa ao mesmo tempo e troca-se de classe, à medida que se adquire o saber exigido. Em resumo, essa organização permite uma revolução pedagógica, a de um ensino simultâneo para iniciantes (Chartier, 1993:12).

Esta prática parecia impossível nas escolas paulistas, quando a matrícula ocorria a qualquer época do ano e a variedade de níveis e idades era muito grande. As dificuldades de organização das escolas paulistas podiam ser semelhantes a dificuldades experimentadas em outras localidades.

> No início do século XIX, os simpatizantes do ensino popular o associaram ao modo mutual. [...] "o associaram", porque, no fundo, modo mutual é apenas uma forma, um procedimento do modo simultâneo: os mestres improvisados, que se chamam *monitores*, são, também, colocados na frente do grupo de crianças que eles ensinam *simultaneamente* (Brouard, 1911c).[16]

Para Brouard (1911c), a mistura entre duas orientações metodológicas de organização do ensino (misto: mútuo e simultâneo) modifica "radicalmente o sistema inaugurado por Jean Baptiste de La Salle nas suas escolas". Para os frades das Escolas Cristãs, o método simultâneo implica:

> a simultaneidade dos exercícios de trabalho individual. Ora, enquanto numa classe única ou numa classe pequena os alunos mais adiantados fazem um desses exercícios, por exemplo uma redação, a solução de um problema, etc., o mestre encontra alguns momentos de sossego que lhe permitem se dirigir aos pequenos para lhes dar o ensino inteligente e apropriado que não ocorreria com um auxiliar ou monitor (Brouard, 1911c).[17]

O ensino simultâneo estabelece uma organização de ensino na qual o professor define a disposição espacial e relacional da escola. Em vez das classes propostas pelo ensino mútuo que prevê oito classes, modo "organizado na reciprocidade do ensino entre alunos, servindo os mais adiantados de mestres dos demais atrazados", o modo simultâneo de ensino, "como o seu nome indica, consiste em dar a lição a muitos discipulos ao mesmo tempo, como se fosse a um só" (ver Figura 4). O alunos são divididos em quatro ou cinco grupos dispostos em filas paralelas, de modo que "os alunos voltados para os mesmo lado, não se vejam uns aos outros, e estejam todos

---

[16] No original: *Au commencement du XIXème siècle, les amis d'enseignement populaire lui associèrent le mode mutuel* [...] *"lui associèrent", car, au fond, le mode mutuel n'est qu'une forme, qu'un procédé du mode simultané: les maîtres improvisés que l'on appelle des* moniteurs *sont, eux aussi, placés à la tête d'un groupe d'enfants qu'ils enseignent* simultanément.

[17] No original: [...] *la simultanéité des exercises de travail personnel. Or, pendant que, dans une classe unique ou dans une petite classe, les divisions supérieures sont livrées à un de ces exercises, sont par exemple occupées à une redaction, à une solution d'un problème, etc., le maître trouve quelques instants de répit, qui lui permettant de se rendre auprés des petits pour leur donner cet ensegnement intelligent et approprié qui ne saurait être le fait d'un aide ou d'un moniteur.*

voltados para o mestre, que poderá vigial-os n'um relancear d'olhos" (Campagne, 1886:636). O autor prossegue na explicação:

> Depois de um estrado para o professor: é d'ahi que dá a lição a cada classe alternativamente chamada para o pé de si, e que vigia e dirige o resto da escóla. Emfim, é preciso que haja mappas, ao menos para a leitura, e que os alumnos tenham livros semelhantes, para que possam ter a mesma lição. Poderiamos acrescentar uma pedra com seus accessorios e outros objectos que deve haver em todas as escólas (Campagne, 1886:636).

Enquanto nos métodos de ensino individual ou simultâneo o agente do ensino é o professor, no método de ensino mútuo o aluno é investido dessa função (cf. Lesage, 1999:19). O modo simultâneo supõe que o número dos alunos varie entre 40 e 50 alunos (Campagne, 1886, p. 637). Difere do modo individual, já que o professor "reparte os cuidados" entre todas as classes; difere do mútuo, já que define um número máximo de alunos para seu êxito; institui um lugar de professor que é, entre outras características, marcado por um material escolar: o quadro-negro.

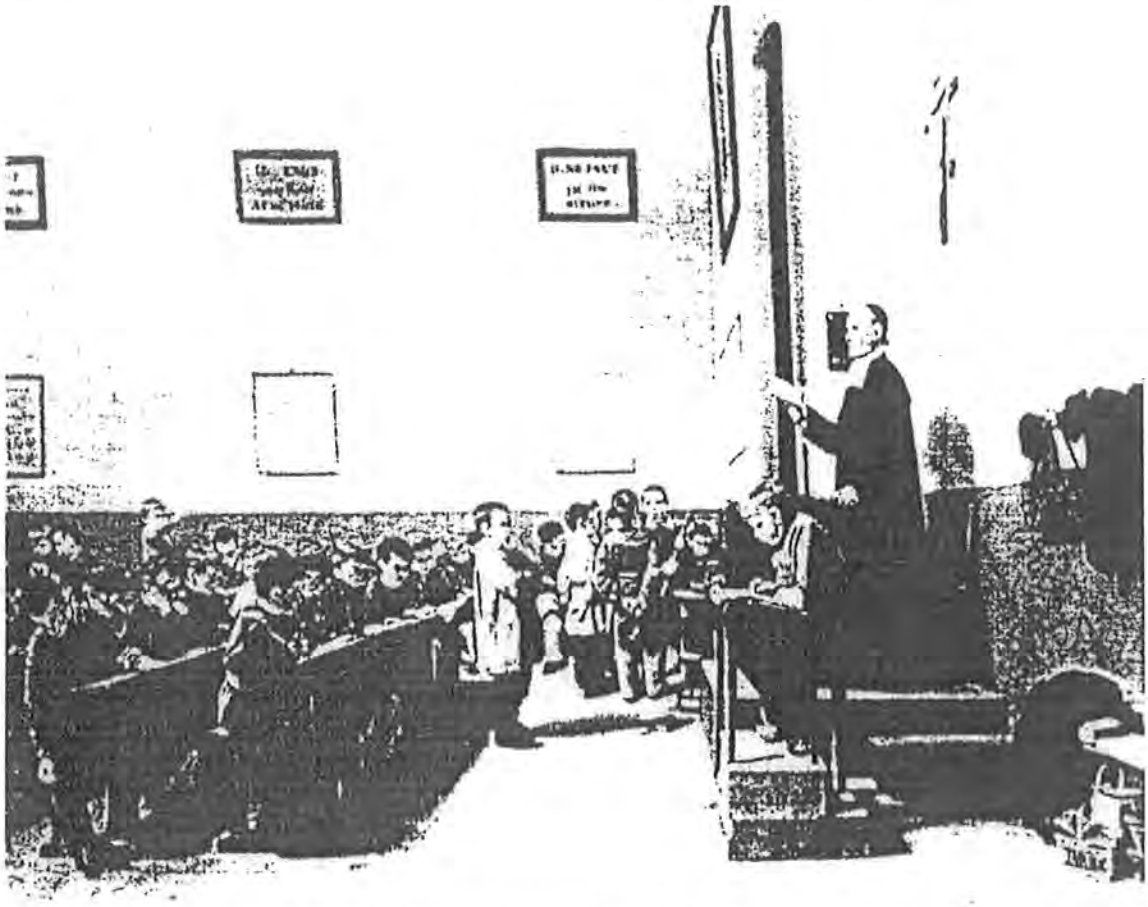


Figura 4. A escola lassaliana (Costa Rico, 1997:94)

A adoção efetiva do modo simultâneo de ensino pelas escolas paulistas é construção feita no curso do século XIX. A constituição da escola brasileira se fazia dia a dia, ao longo do século XIX. Na época, o problema era constituir uma forma de instrução a partir de preceitos e conceitos, sobre os quais, na maioria das vezes, não se tinha formação. Um problema pertinente à escola paulista, mas não exclusivo. Mesmo na França, por volta de 1842, eram escritos relatórios sobre as práticas de ensino nos quais de podia ler:

> As escolas comunais são ainda dirigidas quase em toda parte segundo o modo individual, como tivemos a oportunidade de constatar; os diretores, os professores declaram adotar o modo simultâneo apenas para se ajustar às circulares de MM, mas não o conhecem; nem mesmo compreendem o significado da palavra *simultâneo* (Brouard, 1911c; grifo do autor).[18]

O modo individual de ensino é assim definido:

> Longe de responder a uma doutrina teórica, amolda-se às más condições; sala [classe] única onde se agrupam todas as crianças, independentemente de seu nível, falta de livros... O mestre chama os alunos, um por vez, e tenta manter a calma na classe que, ociosa e entediada, trata de se distrair. Pouco eficaz quanto ao ensino, este método perdurou entretanto, particularmente na zona rural, onde as crianças eram pouco numerosas para constituir grupos de diferentes níveis e onde a situação material era precária (Chatelêt, 1999:27-28).

O método de ensino individual é indicado para classes de leitura e supõe intervenção orientada pela especificidade do grau de adiantamento de cada aluno.

Enquanto aqui se queria saber da aplicação do método mútuo, lá, na França, se queria saber da aplicação do método simultâneo. As apropriações eram as mais diversas: "Um inspetor (o sr. Lamotte) [perguntou] a um mestre-escola de uma vila se havia adotado o método simultâneo. 'Sim', este respondeu ingenuamente, 'eu ensino simultaneamente cada escolar, um após o outro.'" (Brouard, 1911c).[19]

No estudo realizado sobre o método de ensino mútuo nas escolas paulistas do início do século XIX, Hilsdorf (1999) constata que a primeira escola pública de meninas teria sido "lecionada no sistema de ensino individual por Benedita Trindade do Lado de Cristo, embora o texto legal determinasse o ensino mútuo". Mais tarde, em 1859, a sucessora de Benedita, a professora Agostinha Leme da Silva Prado,

---

[18] No original: *Les écoles communales sont encore dirigées presque partout par le mode individual, comme nous avons eu l'occasion de nous en convaincre; seulement, pour se conformer aux circulaires de MM, les recteurs, les instituteurs déclarent adopter le mode simultané, mais ils ne le connaissent pas; ils ne comprennent même pas la signification du mot* simultané.

[19] No original: *Un inspecteur (M. Lamotte) demandant á un maitre d'école de village s'ill avait adopté la methode simultanée. "Oui, répondait naîvement celui-ci, l'enseigne simultanement chaque écolier l'un après l'autre."*

relatava adotar a "pedagogia do ensino mútuo", mas, alerta a autora, é provável que se valesse do ensino simultâneo (cf. Hilsdorf, 1999:207-208).

A dificuldade encontrada pelos professores e inspetores para denominar o "método" empregado está condicionada ao modo de organização escolar.

Algumas implicações entre o material escolar e método

Inspecionar o estado das escolas de Primeiras Letras era atividade muito importante. Significava assegurar que as necessárias "providencias a bem do ensino da mocidade" fossem, se não resolvidas, ao menos comunicadas às autoridades. O Decreto de 10 de janeiro de 1828 previa que as escolas de Primeiras Letras fossem inspecionadas no que se refere a número de alunos, idades, os cuidados com a educação religiosa e os costumes formadores da boa ordem social (cf. Kubo, 1986:119). O resultado da inspeção deveria ser informado às autoridades da província a cada semestre. Os cuidados com a formação moral e religiosa foram expressos em lei:

> [...] quanto aos princípios da religião, e preceitos da moral cristã, primeira barreira contra os transbordamentos do crime, e base da educação da mocidade, principal incumbência dos párocos para isso estipendiados, já a lei providenciou que fossem ensinados nas escolas primárias: e por isso espera a câmara que o governo a faça executar (Falas do trono de Sua Majestade Imperial pronunciada na abertura da Assembléia Geral Legislativa, na sessão de 3 de maio de 1830. Colecção das leis e decretos do Brasil. t. 5. pp. 129-130 *apud* Kubo. 1986:66).

O calendário da escola de Primeiras Letras foi definido por instrução provincial de 26 de março de 1832.

> As férias correriam de primeiro de dezembro a 6 de janeiro, ao domingo de Ramos ao dia dos Prazeres. Não haveria aulas nos três dias do Entrudo e na quarta-feira de Cinzas e nos dias das Cinco festas nacionais, as que celebravam a promulgação da Constituição do Império (24 de março), a abdicação de D. Pedro I (7 de abril), a instalação do Parlamento Nacional (3 de maio), a Independência do Brasil e o natalício do pequeno Imperador (2 de dezembro). Também não se dariam aulas às quintas-feiras e nos dias santificados pela Igreja. Estes eram, então numerosos: 25 de janeiro (São Paulo), 2 de fevereiro (Purificação de Nossa Senhora), Santo Antônio (13 de junho), São João Batista (24 de junho), São Pedro e São Paulo (9 de junho), Assunção de Nossa Senhora (8 de setembro), Todos os Santos (1º de novembro), Natividade e Nossa Senhora (8 de setembro), Todos os Santos (1º de novembro), Finados (2 de novembro), Corpus Cristi, Ascensão do Senhor, Natal e Circuncisão, dia do Ano Novo (Taunay, *apud* Kubo, 1986:92).

À exceção das férias de descanso anual e semanais (quinta-feira e domingo), todos os demais feriados dividiam-se entre a orientação cívico-nacional do regime imperial e, com predominância, a orientação religiosa. Os sábados eram dedicados à uma retomada das lições da semana e, em quase todas as escolas de Primeiras Letras, dedicados às lições de doutrina cristã e da Constituição do Império. Deixar de dar aula em razão de um feriado civil ou religioso constituía uma tarefa escolar da escola de Primeiras Letras. Dar aula nos demais dias era uma outra maneira de cumprir a mesma tarefa. A escola de Primeiras Letras organizava-se num tempo "regrado e organizacional" (Vinão Frago, 1996:47), no qual as matérias de formação moral, religiosa e intelectual eram distribuídas no calendário escolar. O tempo também era escolarizado pela escola.

Em dia de aula, tinha que ter aula — podia até ter visita de inspeção.

Os inspetores das escolas de Primeiras Letras deveriam ser indicados pela Câmara Municipal quando não o fossem por uma comissão da própria Câmara. Em dezembro de 1831, o presidente da província, o sr. Rafael Tobias de Aguiar, solicitou à Câmara Municipal, por meio do Conselho Geral da Província, informações acerca do estado das escolas. A Câmara responderia em 14-2-1832, no relatório da sua própria atuação:

> [...] ella tem feito a diligencia para chegar ao conhecimento do Estado das Escholas primarias do seo Municipio e para cujo regimen, não há, que a Camara saiba Estatutos positivos dados pelo Governo, e os mesmos Mestres os ignorão; que em consequencia de uma visita a que por meio de uma Comissão se procedeu nas Escholas d'esta Cidade conheceu a Camara que todas estavam em bastante relaxação seja porque o Governo não havia prestado os utencilios necessarios pa. as aulas, seja pelo pouco zêlo que animava então aos respectivos Professores [assinam: Manoel da Silva, Francisco de Matos, Joaquim José dos Santos Silva, Antonio Joaquim Xavier da Costa, Antonio Cardozo Nogueira, Matheus F. Coutinho e Jose Bento] (relatório da Comissão Inspetora, assinado pelo secretário da Câmara Municipal paulista, José Xavier de Azevedo Marques, 17 de dezembro de 1832, C00868, AE. MOD).

Para justificar a demora no fornecimento de informação sobre o estado das escolas às autoridades, a Câmara imputava a outros agentes a "relaxação" das escolas desprovidas dos utensílios que instrumentalizam as atividades de ensinar e aprender. Era dezembro de 1832 quando, "em desempenho da commissão de inspecção das escholas de 1as. lettras" da capital da província, o presidente da Câmara Municipal fazia a seguinte observação a respeito da escola da Sé:

> Pelo que respeita ao bom desempenho do methodo Lencastre da parte do Professor no ensino, o regimen economico da aula, nada posso asseverar de positivo; por que faltão-me os precizos conhecimtos. theoricos; e praticos, para interpôr um juizo

> seguro em tal materia; mas posso assegurar á Comarca, que este methodo [...] não tem produzido os effeitos, que erão d'esperar [...](relatório da Comissão Inspetora, assinado pelo secretário da Câmara Municipal paulista, José Xavier de Azevedo Marques, 17 de dezembro de 1832, C00868, AE, MOD).

Embora faltassem ao presidente da Câmara municipal de São Paulo os conhecimentos teóricos e práticos do "methodo Lencastre", ele não deixa de julgar o método pelos efeitos que não produziu. Não era preciso conhecer muito bem o método para condenar seu uso; era preciso um método que produzisse os efeitos esperados.

Esta foi a lista de materiais solicitada pelos professores Carlos José da Silva Telles (Santa Ifigênia) e Vicente José da Costa Cabral (Freguesia da Sé):

> Para a da Sé: um quadro-negro de madeira de 4 e1/2 palmos de lado e o compendio "Principios de Desenho Linear", de autoria do deputado Holanda Cavalcanti; para a de Santa Ifigênia: o compendio de aritmetica de Bezout. Para ambas as escolas: duas coleções completas de traslados impressos em letra inglesa; dois esquadros; dois compassos de bom tamanho; 102 réguas sendo 2 de 3 palmos de comprido divididas em polegadas para os exercicios de geometria e 100 de 1 e ½ palmo, para serem usadas pelos alunos; 16 quadros-negros com 4 palmos de altura e 2 de base para os semicírculos de metal de bom tamanho; os sólidos mais necessários para a inteligência dos alunos, feitos de pau; 2 resumos de catecismo de Montpellier; esponjas, lápis e papel para os vários usos da aula; tinta para os que escrevem sobre o papel; giz de pedra, pautas de ½ folha e bilhetes de prêmios; 2 coleções de Doutrina Cristã, a Constituição do Império, e 2 coleções de Aritmética, de forma que possam ser utilizados nos quadros (Ofício com solicitação de materiais escolares encaminhado ao presidente da província, s/d, assinado pelos professores Vicente e Carlos, 868-73-2-99.[20]

O relatório de inspeção da Câmara Municipal confirma que os "meninos não treinavam a escrita em caixas de areia, como era regra do método lencastriano, nem escreviam à tinta sobre o papel, apenas 'sobre a pedra', isto é, na lousa de ardósia individual" (Hilsdorf, 1999:213). Realizada a visita nas escolas em 1832, a Câmara Municipal fez a seguinte avaliação: "nas aulas de ensino mútuo não vi exercício de ensino mútuo". O inspetor que relata não ter visto "exercício de ensino mútuo" nas "aulas de ensino mútuo" reconhece na supressão do uso da palmatória o regime disciplinar lancasteriano adotado nas escolas visitadas, o que, aliás, resultava em problemas sérios de insubordinação da parte dos alunos, que "recebiam com risos as punições 'morais'" (Hilsdorf, 1999:213).

O relatório de inspeção da Câmara Municipal estabelece a relação entre material e método de ensino de duas maneiras. Na primeira, a falta dos materiais que

instrumentalizariam o "exercicio" das "aulas" conduz à afirmação de que naquelas escolas não se fazia exercício de ensino mútuo. Na segunda, a adoção das sanções morais, em substituição ao emprego da palmatória, leva a concluir que o regime disciplinar daquelas escolas estava de acordo com os preceitos do método de ensino mútuo.

O professor Benedito Xavier de Trindade tinha entre seus alunos quem lesse e escrevesse a Constituição do Império ao mesmo tempo que escrevia no banco de areia (cf. "Mappa annual dos Alumnos que frequentão a Aula Publica de Primeiras Letras da Villa de Sam Sebastião desde o dia 27 de Agosto de 1832 ate o dia 8 de julho de 1832", professor Benedito Xavier Teixeira, Vila de São Sebastião, 8 de julho de 1833, 4913 01, AE. MIP). Apesar dos 100 alunos matriculados, a freqüência irregular dos alunos da Vila de São Sebastião era justificada pela ocupação que os pais faziam dos filhos na lavoura e nos serviços domésticos, mas também pelo "indiferentismo, com. q. certos pais" viam a "instrução primaria de seos filhos" ("Mappa annual dos Alumnos matriculados na Aula Publica da Villa de São Sebastião em 1835", professor Benedicto Xavier Teixeira, Vila de São Sebastião, 27 de agosto de 1835, 4913 01, AE, MIP). Entre os alunos, havia Bento, de 7 anos: "Não freqüentou 7 mezes pr. não ter caza pa. residir na Villa, já forma todas as letras na arêa, e está em carta de nome". Havia Antonio, de 11 anos: "Já lê carta e taboada, e forma pr. si todas as letras na arêa". E havia Francisco, de 5 anos: "Conhece alguãs letras, as forma na arêa". Em 1837, com 109 alunos matriculados e o permanente problema da irregularidade na freqüência, ainda era usual para alguns alunos o uso de bancos de areia para o exercício das lições de escrita, uso que se verificou nas idades de 5 a 11 anos (cf. "Mappa annual de Alumnos Matriculados na Aula Publica de 1as. Letras de S. Sebm. No corrente Anno de 1837", professor Benedito Xavier de Trindade, Vila de São Sebastião, 30 de setembro de 1837, 4913 01, AE, MIP).[21]

O emprego da areia que legitima o emprego do ensino mútuo é um tipo de correspondência entre material e método pouco razoável, principalmente a considerar

---

[20] O relatório de visita da Comissão Inspetora da capital (C00868, AE, MOD) e o ofício com solicitação de materiais escolares para as escolas da Sé e de Santa Ifigênia (868-73-2-99, AE, MOD) são fontes trabalhadas por *Maria Lúcia Hilsdorf* (1999:197-215).

[21] O professor Benedito também informa que "os sabbados de tarde são reservados para argumento dos atrazados, e para o ensino da Doutrina da Religião Catholica e Apostolica Romana" ("Mappa annual de Alumnos Matriculados na Aula Publica de 1as. Letras de S. Sebm. No corrente Anno de 1837", professor Benedito Xavier de Trindade, Vila de São Sebastião, 30 de setembro de 1837, 4913 01, AE, MIP).

o caráter progressivo do ensino da escrita, que via no uso da areia a preparação, um estágio inicial. O fato de um aluno já ler a Constituição do Império e escrever na lousa podia ser indício do procedimento de ensino da leitura e escrita daquele professor, que primeiro ensinava a ler para depois ensinar a escrever.

Também na Argentina a areia foi usada como material escolar. O emprego da areia aparece muito mais justificado por razões econômicas que pedagógicas.

> No tocante aos recursos de suporte para a escrita [havia] diversos tipos que se empregavam para os processos de aprendizagem da escrita e que eram de mais fácil acesso que o papel. Destacava entre esses a utilização na escola do quadro-negro, fabricado tanto em madeira quanto em couro, assim como a utilização do quadro manual, feito dos mais diversos materiais. No litoral, onde havia abundante quantidade de areia [...] se empregavam as conhecidas caixas de areia e muitas vezes a areia substituía o quadro, espalhada no solo ou sobre a mesa (Ramos, *apud* Gvirtz & Vidal, 1998:17).

Verificar a relação entre método e material é exercício historiográfico que possibilita evidenciar marcas da forma escolar que se está forjando. Da perspectiva da Câmara Municipal, o reconhecimento da prática do ensino mútuo pelo emprego de um ou outro material escolar dimensionava fortemente o "uso" de determinados "materiais" na prática escolar de Primeiras Letras que se realizava nos anos 30 do século XIX em São Paulo. Ao vincular a não-aplicação do método de ensino mútuo ao não-uso de certos materiais, o serviço de inspeção procedia de modo a legitimar junto às autoridades a necessidade de suprimir o método de ensino mútuo.

Na empreitada que pretende verificar a relação entre método de ensino e material escolar, serão cruzadas as informações apresentadas pelas listas de material dos dois professores, o relatório do inspetor da Câmara Municipal e alguns relatórios do professor Carlos da Silva Telles (Santa Ifigênia). Não se perderá de vista o alerta de Chervel: "a pesquisa histórica é permanentemente confrontada aos materiais dos quais a regra de uso não pode ser deduzida do objeto, nem induzida a partir das práticas escolares contemporâneas" (*apud* Chartier, 1993:179).

Em 1832, o professor Carlos da Silva Telles tinha sob sua responsabilidade o número total de 50 "escolares" matriculados entre os dias 20 de junho de 1831 e 7 de agosto de 1832 ("Escola de 1as. lettras de Sta. Efigenia desta Cidᵉ. Relação dos Escolares existentes", professor Carlos Jozé da Silva Telles, 1832, 4913 01, AE, MIP). Destes, ao menos 17 eram filhos de portadores de alguma patente militar. As idades variavam entre 6 e 16 anos. O nível de adiantamento dos "escolares" era bem variado e fora verificado logo que se matriculavam. Entre eles, havia quem tivesse se

matriculado e "lia e escrevia soffrivelmente", "nada sabia", "lia e escrevia bem soffrivelmente , principiava a multiplicar, e principiava os rudimtos. de Gram.", "escrevia algumas letras sem conhecel-as", "fazia o A grande e poucas letras conhecia", "solletrava nomes e conhecia as letras", etc. O professor Carlos informava também o que estava sendo ensinado. A diversidade também é significativa: alguns estavam aprendendo "principios de multiplicar"; outros, "esta em sintaxe, esta nas 4 opperações de quebrados ordinarios e decimaes. Tem talento", "não tem artinha [manual de rudimentos ou noções de determinada disciplina] de Gram. principia a repartir, e pouco tem approveitado em ler e escrever, e Geometria", "tem vontade de saber, mas a pobreza o impede: e por isso pouco proveito tem tido" e assim por diante.

A maneira como o professor Carlos descreve a avaliação de ingresso a que submete os seus "escolares" indica a diversidade de níveis e, por conseguinte, as diferentes intervenções necessárias para o bom desempenho de todos. A instrumentalização material destas intervenções era comprometida devido à falta de "exemplares de escrita, e réguas", "de pedras; por terem-nas esmigalhado de propozito, e cortado as guarnições de madeira aquelles meninos filhos das pessoas de representação". A penalidade a que ficava sujeita a quebra de uma lousa fora prevista por Lancaster (1823:78): "Todo aquelle menino que quebrar uma lousa pagará huma multa."

Entre os alunos do professor Carlos estava José Maria Galvão, filho do coronel Bernardino José Pinto Gavião Peixoto, então presidente da província paulista. Com 11 anos de idade, ele "principiava a sommar, e lia e escrevia mal", e, embora mostrasse talento, era "muito vadio mto. mau genio". Matriculado no dia 16 de janeiro de 1832, tinha à data do respectivo relatório (15 de setembro de 1832) um total de faltas equivalente a três meses e meio seguidos e mais cinco dias e meio do mês de agosto.[22] A descrição deste caso individual não pretende imputar a destruição das lousas a José Maria, embora se reconheça que o "escolar" reúne elementos de suspeita. Permite verificar que as aulas de Primeiras Letras funcionavam duas horas de manhã e duas horas de tarde, como prescrevia a orientação legal de 1827. O suspeito podia ser qualquer um, já que o professor não revela nomes. Podia ser

[22] O horário de funcionamento das escolas de Primeiras Letras era de manhã e à tarde, conforme a Lei de 1827. Se o aluno faltasse na parte da manhã ou da tarde, registrava-se meio comparecimento.

Francisco Antonio Pinto, de 14 anos, filho de cirurgião-mor. Francisco já sabia ler, escrever, conhecia rudimentos de gramática e multiplicava; ao entrar para a escola de Primeiras Letras do professor Carlos, recordava gramática, regia sofrivelmente orações, fazia proporções de regra de comprimento e juros no exercício dos quebrados ordinários e decimais e fazia também alguns exercícios de geometria. Nos últimos dois meses (agosto e setembro de 1832), faltara todas as tardes, para freqüentar aulas de francês. Embora de reconhecido talento e boa índole, era vadio e apresentava pouco aperfeiçoamento na escrita.

A escrita aperfeiçoada de que reclama o professor Carlos parece muito próxima da escrita perfeita no talhe das letras, uma preocupação corrente dos professores — exercício que provavelmente passava inicialmente pelas "louzas", muitas delas "esmigalhadas" por seus alunos. Diante de infrações em que os alunos destruíam o material escolar, o professor Carlos que não podia valer-se da palmatória:[23] recorria às sanções morais para intimidar os "meninos", fazendo-os ficar de joelhos por causa das "faltas" cometidas. Ao se impor desta maneira, os "meninos" reagiam: maltratavam "seus companheiros ao sahir da escola"; outras vezes insultavam e faltavam com respeito ao próprio professor (cf. "Observaçõens" que constam do mapa da "Escola de Sta. Efigenia desta Cide. de S. Paulo 15 de 7bro de 1832", professor Carlos Jozé da Silva Telles, 4913 01, AE, MIP). Tratava-se daquilo que Hilsdorf (1999) verificou na fala do inspetor da Câmara Municipal: sabedores da supressão dos castigos físicos, os alunos não se intimidavam com sanções morais. Tratava-se também de uma luta entre táticas e estratégias, no espaço e no tempo em que se constituíam as especificidades dos agentes envolvidos diretamente na prática de ensinar e aprender. Um menino quebrava a lousa; o professor não podia puni-lo com a palmatória; obrigado a ajoelhar-se, o "menino" insultava o professor ou outros meninos fora da escola. O professor, sentindo-se desrespeitado, advertia "alguns pais das faltas de seus filhos", e estes, por sua vez, também reagiam à autoridade do professor, tirando os filhos da escola. A luta entre os agentes escolares contribuía para a especificidade do professor, da escolarização do "menino" que virava "aluno".

---

[23] Roda de pau, sola ou pele de cação, unida a um cabo, com que nas escolas davam-se golpes sobre a palma da mão aberta, por castigo. Também conhecida como "Santa Luzia", "Santa Luzia dos Cinco Olhos" ou "Santa Vitória", nas escolas portuguesas e brasileiras de outrora. A palmatória, ou férula, era o castigo aplicado às escravas e às crianças escolares, conhecida em Roma, ao lado do açoite, como "excitador" da memória infantil (cf. *Museu da Escola de Minas Gerais*, Belo Horizonte, Governo do Estado de Minas Gerais/Secretaria Estadual de Educação, 1998, p. 4).

do pai do menino que virava pai de aluno, constituição que se fazia em meio a resistências, materiais escolares, práticas e representações. E mais, num espaço e tempo definidos, o menino que era obrigado a ajoelhar-se dentro da escola, "maltratava" outros meninos depois que saía da escola.

O que ocorria na Escola de Primeiras Letras de Santa Ifigênia, em setembro de 1832, era o estabelecimento daquilo que Narodowski (1993:135) reconhece como o "dispositivo de aliança entre escola-família" que "deve instalar-se, à luz da pedagogia, como um contrato explícito entre mestres e pais". Ao enviar o filho para a escola, o pai transfere para o professor a autoridade paterna.

Em 1837, o professor Carlos da Silva Telles encaminhou a seguinte solicitação de "objectos"[24] e serviços (ver Quadro 1.5):

Além dos "objectos" relacionados no Quadro 1.5, a lista da escola masculina de Santa Ifigênia previa "providencia sobre o servente, q. deve ministrar agoa e varrer a escola". A necessidade do serviço realizado pelo servente era revelada na sugestão do professor Carlos: "Talvez q. o servente da Botica Nacional possa fazer estes serviços."

Se o emprego de determinados materiais escolares é correlato à prática de um método de ensino, poder-se-ia pensar que o professor Carlos vinha há cinco anos tentando realizar a prescrição legal de adoção do método de ensino lancasteriano. Na nova data (1837), o professor Carlos informa que a escola é freqüentada por 36 "meninos", que deixou de mencionar "oito meninos" em razão do tempo que não compareciam à escola e que provavelmente tivessem ido para outras escolas, "pois he costume entre mesmo pessoas de educação polida, o tirarem os filhos da escola sem amenor attenção aos mestres" ("Relação dos objectos percizos a Escola de 1as letras de Sta. Efigenia", professor Carlos Jozé da Silva Telles, São Paulo, 10 de julho de 1837, 4913 01, AE, MIP). A "aliança entre escola-família" dava-se com resistências e constrangimentos de ambos os lados.

[24] Material. "Sob esta designação geral designa-se o conjunto dos objectos de toda espécie que são empregados em qualquer serviço público. No ensino o material comprehende a casa da escóla, a mobilia, os objectos que o mestre emprega para as lições e os que o alumno precisa para os seus trabalhos [...] Ardosias, Cadernos etc [...], isto é o material de ensino" (Campagne, 1886:780, v. II).

Quadro 1.5
Lista de materiais solicitados para a Escola de Primeiras Letras
Santa Ifigênia

Quantidade	"objectos"
+ 60	Louzas
+ 6	massos de lapis de pedra
+ 2	porretes de barbante
- 20	compassos com seus tira linhas
1	Diccionario de Moraes ultima edição
+ 6	canivetes pa. penas
+ 60	Canetas
+ 40 lbs.	de esponjas
+ 30	tinteiros de chumbo
- 3	cimicirculos de ferro
1	exemplar do encino mutuo
+ 6	canivetes pa. lapis de pedra
- 6	Telegrafos
- 1	Fecho pedrez pa. a porta darua
6	Vidros pa. as janellas
1	fechadura para a prizão
+	Alguns exemplares de letras cursivas, grandes, bastardas.
-	Fornecimento de tinta, de lapis pa. papel; e de pennas
	Pote ou barril pa. agoa, coco de beber, e huma gamella pa. receber os restos d'água
Huma	pia decal etijolo pa. os meninos verterem agoas, q. escoe pa. a latrina.

Fonte: "Relação dos objectos percizos a Escola de 1as. Letras de Santa Ifigenia", 10 de julho de 1837, 4013 01, AE, MIP.
Nota: Os sinais que antecedem cada item foram reproduzidos do documento original.

Ao professor Carlos parece importante organizar a "escola de Primeiras Letras de Santa Ifigenia", tarefa que esbarra em conceitos fundamentais da constituição espacial da "aula". Os "vários usos" que pretende fazer dos materiais que solicita possuem entre si relações de interdependência e requerem, para o mesmo uso, o estabelecimento de condições básicas de higiene, comodidade e disciplina. A lista de

"objectos" ou materiais inclui as preocupações com o "local da escola", que tem "grandes defeitos, o primeiro ser escura a metade em as tardes, e mto. escura nas tardes de Inverno", de maneira que só era possível "receber alguma luz pelo lado do quintal do seminario". Este problema, somado ao "insuportavel mau cheiro da latrina em mudanças de tempo", gerava dores de cabeça e "transtorno do estomago", mas "só qm. sofre pode saber o q. padesse" ("Relação dos objectos percizos a Escola de las letras de Sta. Efigenia", professor Carlos Jozé da Silva Telles, São Paulo, 10 de julho de 1837, 4913 01, AE, MIP).

Era o mesmo sofrimento vivido e reclamado pelos "antecessores" do professor Carlos. Hilsdorf (1999) relata o caso do professor João Francisco dos Santos, da mesma Freguesia de Santa Ifigênia, que, em fins de 1830, descrevia "aos superiores a situação em que encontrou a casa onde estava instalada a aula", e insistia na necessidade de

> reparos no telhado, de uma latrina (os alunos usavam a do quartel do 7º Batalhão de Caçadores, que ficava pegado, o que lhe parecia "um grande inconveniente"); era pequena para acomodar os "alumnos" que a procuravam (cabiam 35 crianças, e ele tinha 57 alunos). Além disso, os meninos se distraíam muito com os "exercicios do instrumental" do quartel vizinho" (Hilsdorf, 1999:210).

Os problemas apontados por ambos os professores nas diferentes datas constituem evidências de que pouco ou nada se fazia para resolver os problemas das escolas. Sobre isso, o professor Carlos queixa-se: "A latrina necessita ser rebocada e caiada pa. ter mais luz, os buracos devem ser diminuidos, e huma porção de parede, q. servia pa. dar luz, deve ser tapada, porq. se comonica ou devassa o seminario" ("Relação dos objectos percizos a Escola de las letras de Sta. Efigenia", professor Carlos Jozé da Silva Telles, São Paulo, 10 de julho de 1837, 4913 01, AE, MIP). Mesmo admitindo a necessidade de maior claridade, especialmente nas tardes e ainda mais nas tardes de inverno, o professor propõe que os buracos sejam tapados, impedindo, desta maneira, a distração dos alunos.

Viñao Frago (1998:75) registra: "todo educador, se quiser sê-lo, tem de ser arquiteto." Arquiteto no sentido de pensar o "lugar" da prática escolar como "espaço que educa". Trata-se de um espaço que também tem de ser "analisado como um constructo cultural que expressa e que reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos", que "introduz nas palavras de Bachelard, a dialética do interno e do externo, aquilo que é a escola e aquilo que fica fora dela". Um lugar

constituído com " a ordenação espacial de pessoas e objetos, de usos e funções que têm lugar em tal âmbito". Alerta ainda que pensar a configuração arquitetônica do espaço escolar significa pensar as implicações espaciais de "zonas não edificadas" para o fim devidamente projetado da finalidade escolar.

Os cuidados elementares com a condição espacial, higiênica e disciplinar do professor Carlos mostram a preocupação com a especificidade do "lugar" que, "não edificado" para a finalidade escolar, é "lugar" da prática escolar.[25]

Os pedidos de uma "pia decal e tijolo pa. os meninos verterem agoas, q. escoe pa. a latrina" ou de utensílios como pote ou barril, coco (usado como copo para beber água) e gamela visavam garantir condições para a satisfação de necessidades fisiológicas, que, afinal, os meninos requerem no tempo em que estão na escola. Com a escola varrida, o pote cheio de água — serviços realizados pelo servente do boticário —[26] e a latrina rebocada, haveria ainda de se resolver outro problema:

> Os bancos que servem de mezas, tem pouco mais de palmo da larga., devendo ter pa. mais de palmo e meio, e as pernas distantes, o q. produz firmeza; os tinteiros de chumbo devem estar em gavetinhas pa. evitar que os meninos cortem os aros. e estraguem a tinta. A prizão esta fraca, perciza mais segurança. A pedra de riscar perciza tingir-se e tirar-lhe as morduras pr. q. incomodão ("Escola de 1as. lettras de Sta. Efigenia desta Cid[e]. Relação dos Escolares existentes", professor Carlos José da Silva Telles, Santa Ifigênia, 15 de setembro de 1832, 4913 01, AE, MIP).

A preocupação do professor de Santa Ifigênia revela a força da prática na constituição de uma forma adequada ao exercício escolar. Para evitar que os alunos olhassem os acontecimentos externos pelos buracos na parede da escola, seria preciso "tapar" os buracos existentes nas paredes e, na seqüência, colocar vidros nas janelas. Era também uma estratégia que o auxiliaria no controle geral dos meninos, que, por certo, deviam ter os olhares direcionados para outro lugar. Talvez para a lousa, talvez para o quadro-negro.

---

[25] As primeiras regulamentações específicas sobre a localização e a construção dos edifícios escolares na França e na Bélgica datam de 1850 e 1852, respectivamente. Na Espanha, surgem em 1905. Trata-se de edificações que se distanciam da inspiração arquitetônica conventual, até então predominantes (cf. Viñao Frago & Escolano, 1998:82, nota 49).

[26] A água era conduzida em potes pelos galés (cf. relatório da Comissão Inspetora da Câmara Municipal paulista assinado pelo secretário José Xavier de Azevedo Marques, 17 de dezembro de 1832, C00868, AE, MOD). Os galés eram indivíduos sentenciados a trabalhos forçados, executados às vezes por presos que tinham os pés acorrentados. A Câmara Municipal de São Paulo destinou, entre 1° de outubro de 1840 e 30 de setembro de 1841, o valor de 100$000 para a compra de "ferros, e outros gêneros para a Cadêa, e segurança dos galés occupados nas obras publicas". Valor igual foi despendido para a extinção dos formigueiros da capital (cf. resolução da Assembléia Legislativa Provincial, assinado por Manoel Machado Nunes, presidente da província de São Paulo, que dispõe sobre os gastos 1° de outubro a 30 de setembro de 1841, disponível em wwwcrl.uchicago.edu/info/brazil/html).

No Quadro 1.6, estão duas listas de materiais que foram solicitadas em períodos diferentes. Parte dos materiais da primeira lista [27] e todos os materiais relacionados na segunda lista deveriam ser encaminhados à escola de Santa Ifigênia, de responsabilidade do professor Carlos da Silva Telles. Da perspectiva que reconhece nos materiais escolares o método de ensino empregado, poder-se-ia afirmar que, na escola de Santa Ifigênia, a concepção de método empregada nas práticas de ensino era orientada pelos preceitos do método de ensino mútuo.

Quadro 1.6
Listas de solicitação de materiais para as escolas masculinas de Santa Ifigênia e Freguesia da Sé

Início dos anos 30		1837	
Quant.	**Material**	**Quant.**	**Material**
2	coleções completas de traslados impressos em letra inglesa	60	lousas
2	Esquadros	6	maços de lapis de pedra
2	compassos de bom tamanho	20	compassos
102	réguas sendo 2 de 3 palmos de comprido divididas em polegadas para os exercícios de geometria	1	dicionário
100	Réguas de 1 e ½ palmo (uso dos alunos)	6	canivetes para penas
16	quadros-negros com 4 palmos de altura e 2 de base para os semicírculos de metal de bom tamanho	60	canetas
	sólidos feitos de pau	4 lb	Esponja
2	resumos de catecismo de Montpellier	30	Tinteiros de chumbo
	esponjas, lápis e papel para vários usos da aula	3	Semicírculos de ferro
	tinta para os que escrevem sobre o papel	1	Exemplar do ensino mútuo
	giz de pedra	6	Canivetes para lápis de pedra
	pautas de ½ folha	6	Telégrafos
	bilhetes de prêmios	1	"fecho pedrez pa. a porta darua"

(continua)

[27] Ofício enviado ao presidente da província, assinado pelos professores de Santa Ifigênia, Carlos Jozé da Silva Telles, e da Sé, Vicente José da Costa Cabral, s/d, C00868, AE, MOD. Os professores solicitavam os materiais acima relacionados. O cruzamento de referências ofício e relatório de visita de inspeção (São Paulo. 17 de dezembro de 1832, C00868, AE. MOD) autoriza pensar que o ofício de solicitação de materiais date do início dos anos 30.

Quadro 1.6 (continuação)
Listas de solicitação de materiais para as escolas masculinas de Santa Ifigênia e Freguesia da Sé.

2	Coleções de Doutrina Cristã	6	Vidros pa. as janellas
	Constituição do Império	1	fechadura para a prisão
2	Coleções de Aritmética (que possam ser utilizados nos quadros)		Exemplares de letras cursivas, grandes e bastardas
			tinta, lápis para papel e penas
		2	Porretes de barbantes

Fontes: Lista de solicitação de materiais (início dos anos 30) para as escolas masculinas de Santa Ifigênia e Freguesia da Sé, C00868, AE, MOD; lista de solicitação de materiais para a escola masculina de Santa Ifigênia em 1837, 4913 01, AE, MIP.

O emprego do quadro-negro da primeira lista seria o ensino de lições de aritmética e/ou de leitura. Usado para a lição de geometria ou leitura, o quadro-negro ocupa lugar especial na disposição mobilar do modo mútuo, pois tem a propriedade de estabelecer uma configuração espacial diferente. Os alunos da classe reúnem-se em semicírculos para a lição diante do quadro. As medidas do quadro-negro — 4 palmos e meio de comprimento por 2 palmos de lado —[28] pouco diferem da definição prescritiva do material:

> Os semicírculos, ainda chamados círculos de leitura, dão às escolas mutuais um aspecto típico original. São geralmente arcos de ferro, semicirculares, que podem ser elevados ou abaixados à vontade. Algumas vezes a materialização do semicírculo é feita simplesmente sobre as tábuas: ranhuras, pregos grossos ou faixas trançadas na forma de arco. Os quadros negros são sistematicamente utilizados para o desenho linear e para a aritmética — eles medem 1m de comprimento por 0,70m de largura; têm na parte superior um metro móvel e são colocados no interior de cada semicírculo. [...] um quadro é suficiente para nove alunos. [...] O formato permite uma leitura e uma disposição fáceis (Lesage, 1999:15 -16).

Observa-se que há uma relação marcada de certo rigor entre o ensino de aritmética e desenho linear no quadro-negro. As orientações prescritivas do método de ensino mútuo mostram que o ensino de aritmética supunha o uso conjunto de ardósias e quadro-negro.

> Em aritmética, por exemplo, os trabalhos escritos se fazem sobre a ardósia, realizam-se sobre bancos reservados para esse uso, com 16 a 18 alunos no máximo por banco, segundo as normas estabelecidas por Jomard. Os exercícios orais, em leitura ou aritmética, são realizados com a ajuda de um quadro-negro; a aritmética e o desenho linear se fazem de início, com grupos de no máximo nove alunos — os alunos se põem lado a lado, formando um semicírculo. Desde então, dá-se a esse

[28] O palmo era medida de comprimento equivalente a 0,22m (cf. FIC, s/d). Portanto, cada quadro-negro tinha 0,88m de comprimento por 0,44m de largura.

> tipo de atividade o nome de trabalho em círculo. Assim, numa escola mútua com 36 alunos na terceira classe de aritmética, o trabalho nos bancos se fará em dois ou três monitores, e os exercícios, no quadro-negro com quatro grupos e quatro monitores. (Lesage, 1999:13).

Em ambas as listas, a presença de certos materiais revela, além da disposição pela implementação do método de ensino mútuo, a variedade dos níveis de adiantamento, expressas na necessidade de diferentes materiais que instrumentalizariam diferentes intervenções. Exemplo disso é o pedido de *giz de pedra* para os iniciantes e penas de ave e tinta para os alunos mais adiantados, que escreviam sobre o papel.

A prática de escrita dos alunos mais adiantados mostra que o uso de determinado utensílio supõe o uso de outros. Por isso, além de papel e tinta, "pautas de ½ folha" na primeira lista, havia indicação de canivetes para penas na segunda lista.

O giz de pedra e as esponjas solicitados na primeira lista revelam que se usava pedra/lousa. Tanto se usava, como se estragava. Junto da lista de 1837, seguia a sugestão de que fossem retiradas as molduras de madeira das lousas, porque os alunos queixavam-se do incômodo que causavam. Outro problema: a medida da mesa (banco usado como mesa) era de "pouco mais de palmo largo, devendo ter pa. mais de palmo e meio, e as pernas distantes, o q. produz pouca firmeza". A estreiteza do banco usado como mesa ou a distância de suas pernas facilitava que, vez ou outra, lousas caíssem no chão e fossem "esmigalhadas" — e, obviamente, fizessem muito barulho! Com as novas medidas, a mesa horizontal, como todas as mesas, teria cerca de 0,35m de largura. Aí seriam colocados os instrumentos de escrita, como lousa e lápis de pedra, papel e tinta. Os alunos mais adiantados nas lições de escrita deviam usar tinta sobre papel. Mas o relatório da Câmara Municipal de 1832 registrava que um dos defeitos da escola de Santa Ifigênia era

> não se escrever ahi com tinta em papel, ou falta de *materias* feitas pelos meninos de manhã e de tarde, como e necessario para que adquirão a flexibilidade dos dedos precisa ter um bom talhe de letra. Ahi os meninos escrevem de ordinario sobre a pedra; exercicio que só pode ser desvantagem, quando se começa apenas a fazer os primeiros ensaios do alphabeto, e menos proprio para obter-se uma boa letra, e para contrhair-se o habito da escrita (relatório da Comissão Inspetora da Câmara Municipal paulista, assinado pelo secretário José Xavier de Azevedo Marques, 17 de dezembro de 1832, C00868, AE, MOD; grifo do original).

Os inspetores condenavam o uso da lousa por não permitir o desenvolvimento da "boa letra", que poderia se conseguir com o uso do papel. Em 1837, o professor

desta escola reclama que "os tinteiros de chumbo devem estar em gavetinhas pa. evitar que os meninos cortem os aros, e estraguem a tinta" ("Relação dos objectos percizos a Escola de las letras de Sta. Efigenia", professor Carlos Jozé da Silva Telles, São Paulo, 10 de julho de 1837, 4913 01, AE, MIP). O uso de tinta sobre o papel realizava-se, mas os alunos sempre encontravam maneira de gazear as aulas e, quando compareciam, podiam ter procedimentos indesejáveis, como arrancar os aros dos tinteiros. A esse respeito, o professor não apenas registra a queixa, como sugere a possível solução: "gavetinhas". Era preciso pensar num modo de organizar os objetos da atividade escolar. A sugestão das "gavetinhas" parece antecipar a fabricação de mesas com tinteiros fixos que solucionariam o problema dos tinteiros móveis (sobre este tema, ver mais adiante).

Tapados os buracos da parede, os alunos deveriam ter o olhar direcionado para as lousas, pelo menos até que fosse pintada a "pedra de riscar", que, como observa o professor, "perciza tingir-se e tirar-lhe as morduras q. incomodão". Esta "pedra de riscar" é referida no singular (pode ser de uso do professor); precisa de tinta (pode ser uma ardósia artificial aumentada na altura e na largura) — logo, é um quadro-negro descolorado.

A respeito da lousa de uso individual, Costa Rico (1997), ao analisar as influências de La Salle, Lancaster e Bell na conformação do mobiliário e equipamento escolar do século XIX, escreve:

> Às vezes, na superfície da mesa — algo rebaixada — fazem incisões para colocar pedrinhas de ardósia, que os alunos, sobretudo no começo, têm que desbastar com grés pulverizado. Cada aluno leva um raspador para limpeza de tal ardósia (Cósta Rico, 1997:95).

Na perspectiva higiênico-pedagógica, o uso da lousa é assim retratado:

> Um menino encheu de rabiscos dois lados da ardósia, porque ainda não escreve bem; a professora manda apagar o escrito. Então o menino cospe sobre a ardósia e, com a agilidade de um esquilo, passa a mão sobre as duas superfícies para alisá-las. Por imitação e por hábito, muitos da classe fazem o mesmo, ao mesmo tempo, e depois, com a manga da camisa ou com um pano emporcalhado, secam para escrever novamente. Não se pode escrever bem, porque a saliva não limpou, mas sujou. Isto é anti-higiênico (de *Monitor de la educación común*, repr. por Gvirtz, 1995:46).

Segundo o *Manual Sarazin*, citado por Gréard (1911), a limpeza da ardósia, numa escola organizada com base nos preceitos de ensino mútuo, deveria obedecer o seguinte comando (ver Quadro 1.7):

Quadro 1.7
Reprodução parcial do *Manual de Sarazin*

Objetivo do comando	Comando	Execução do comando
Preparar para a limpeza da ardósia	Mão direita na boca e mão esquerda na altura da cintura	Os alunos levam a mão direita à boca, molham as pontas dos dedos e, ao mesmo tempo, levam a mão esquerda até a ardósia

Fonte: Gréard, 1911.

A considerar as especificidades apresentadas pela escola do professor Carlos, havia uma tentativa de combinar o pedagógico com o higiênico: o uso da esponja, a caiação da latrina, a gamela que receberia as águas servidas.

Na França, a operação que engendra higiene, disciplina e comodidade nos fazeres escolares é evidenciada pelo *Dictionaire de pédagogie* (1911), quando a preocupação com a Instrução Pública na França era revigorada na década de 1830. O autor reconhece os princípios higienistas nos Jesuítas, Locke e Rousseau; mas, no contexto histórico francês, ter-se-ia desviado a atenção sobre o problema: "ninguém se preocupa em garantir ao *enfant* prédios saudáveis, um ar puro, uma ventilação indispensável, uma iluminação racional, um mobiliário apropriado" (p. 1303). Nos anos 30 do século XIX,

> a instrução primária é de novo objeto das preocupações mais constantes, dos maiores trabalhos. Os estudos de pedagogos alemães, de Pestalozzi, de Basedow, de Jahn começam a ser conhecidos, popularizados e aplicados na França. À medida que os progressos das ciências constituem e fixam os princípios das leis de higiene geral, são aplicados à educação, e nasce pouco a pouco a higiene escolar (Buisson, org., 1911:1.303).[29]

É provável que o professor Carlos não tivesse acesso a este gênero de literatura, mas, como disse, "so quem soffre, sabe o que padesse" ("Relação dos objectos percizos a Escola de 1as letras de Sta. Efigenia", professor Carlos Jozé da Silva Telles, São Paulo, 10 de julho de 1837, 4913 01, AE, MIP). Reconhecer o método em prática nas escolas de Primeiras Letras, especialmente nos anos 30 do século XIX, é importante porque, em certa medida, permite entender como se

[29] No original: *L'instruction primaire est de nouveau l'objet des preoccupations les plus constantes, les plus grands travauxs. Les études des pédagogues allemands, de Pestalozzi, de Basedow, de Jahn, commencent à être connues, populariseés et apliquées en France. A mesure que les progrès des*

fundem prescrição e prática. Os inspetores, à vista do que encontravam nas escolas, elaboravam um relatório dirigido às autoridades. Estas, diante dos relatórios apresentados pelos inspetores das Câmaras Municipais, convenciam a si mesmas da necessidade de suprimir o método mútuo. O ministro Chichorro da Gama registrou, em 1834: "Fiz notar que as escolas de ensino mútuo por uma razão qualquer, não correspondem às nossas esperanças: eu me vejo obrigado a confirmar esta observação" (*apud* Almeida, 2000:58). Impressão semelhante é deixada por Bernardo Pereira de Vasconcelos: "Os resultados do sistema Lancaster não correspondem ao esforço público, seja para nossa época, seja para o aperfeiçoamento" (*apud* Almeida, 2000:58).

Entre os castigos físicos e as sanções morais

Os professores pareciam usar o método de ensino mútuo quando, apesar de todos os percalços da insubordinação dos "meninos", revelavam a supressão dos castigos físicos, ação que distinguia a prescrição do método de ensino mútuo:

> É um dos títulos fundadores das escolas mútuas o reconhecimento público de ter proscrito as punições corporais — a palmatória e o chicote — que, até então, eram usados; e não será demais reconhecer terem procurado substituir no coração dos alunos o sentimento de medo pelo sentimento de honra, ou, como disse o sr. de Laborde, o sentimento de vergonha bem administrado (Gréard, *apud* Lesage, 1999:72).

A instituição do método de ensino mútuo implicava a substituição dos castigos físicos por sanções morais, uma operação balizada por emulação, prêmios e castigos "morais". A premiação compreendia "bilhetes de premios", "Ordem de Merecimento", "cartas recommendatorias". Os instrumentos e modos de castigos compreendiam: "cadêas de páo", "a cesta", "a caravana", "falta de limpeza", "prisão depois da aula", "tom de cantar ao lêr", "escritos de vergonha", "proclamação dos erros de hum offensor perante a Aula".

> A bipolaridade instituída pelo modelo da premiação-sanção, ao lado da identificação dos "bons" e "maus", permite legitimar procedimentos de reforço dos primeiros e de intimidação dos outros, naturalizando, assim, uma tecnologia da premiação e da punição (Gondra, 2000:396).

---

sciences constituent et fixent les principes des lois de l'hygiene générale, on applique ces lois à l'éducation, et ainsi naît peu à peu l'hygiene scolaire.

Faria Filho & Rosa (1999) identificam na imprensa da província mineira de 1825 artigos que divulgavam o ensino mútuo e evidenciavam "a centralidade da emulação, dos prêmios e dos castigos", isto é, "o controle e a emulação entre os alunos e entre as classes como sendo a pedra de toque" do método. Ambos os autores reconhecem a "crueldade" dos castigos de natureza física e moral impingidos pelo ensino mútuo.

As sanções, que confeririam honra e humilhação, caracterizavam-se "pelos instrumentos e modos que tivessem efeitos morais, como humilhação e exposição ao ridículo" (Kubo, 1986:88):

> Colocar "cadeias de pau nas pernas dos ofensores" e fazer passear "ao redor da aula até estar cansado", ou ainda. "se este castigo não tiver efeito, então se amarrará a mão esquerda atrás das costas, ou se amarrarão cadeias de pau, de cotovelo a cotovelo, atrás das costas. Algumas vezes as pernas juntas". "Prisão depois da aula", e quando isto fosse sem a presença do professor ou substitutos amarrava-se os alunos às escrivaninhas ou colocava-se gonilhas (Kubo, 1986:88-91).

O castigo "mais terrivel que se pode dar aos discipulos de senso e habilidade" era a "cesta". Consistia em colocar "os meninos dentro de um saco ou cesta, suspensos no tecto da sala, à vista de todos os outros, que freqüentemente se estão rindo dos passaros na gaiola" (Lancaster, 1823:60).

Entre os *instrumentos e modos de castigo*, vale registrar aquele destinado a penalizar os "discipulos" que tinham o hábito de sair dos seus lugares e "andar passeando na sala". Trata-se da "cadêa de páo".

> Esta cadêa he um pedaço de páo, de hum pé de cumprido e seis, ou oito pollegadas de grosso, amarrado a cada perna. Quando tiver a cadêa não poderá andar senão muito devagar; sendo obrigado a fazer seis passos no tempo em que, estando em liberdade, faria dous. Estando preparado he obrigado a passear ao redor da aula até estar cançado, então pede liberdade, e promette comportar-se melhor para o futuro: com isto se manda para o seu lugar para continuar com o seu trabalho. Se este castigo não tiver o desejado effeito, então se amarará a mão esquerda atrás das costas, ou se amarrárão cadêas de páo, de cotovelo a cotovelo, atrás das costas (Lancaster, 1823:59-60).

Lesage (1999:22) reconhece a manutenção dos castigos físicos e observa que "é importante destacar que houve mudanças no espírito, nos fatos, nas práticas cotidianas — todos estavam de acordo que em que o mais importante eram as recompensas, ao invés das punições".

Nas escolas paulistas de Primeiras Letras dos anos 30 do século XIX, existia a prática da sanção moral e física, chancelada pelo ensino lancasteriano. Em 1837, o professor reclamava: "A prizão esta muito fraca, perciza mais segurança" ("Escola

de 1as lettras de Sta. Efigenia. Relação dos escolares existentes em 8 de outubro de 1837", 4913 01, AE, MIP).

Mas a grande reclamação em São Paulo era a supressão da palmatória. Em 22 de agosto de 1832, o professor Manoel da Costa Brisóla, da "Aula Publica" de Itapetininga, assim se expressou sobre o assunto:

> A experiencia mostra não convir por horas o tal abolimto. da palmatoria nestas Aulas pouco civilizadas, onde não há emulação nem nos paes, qto. ms. nos fos., e a Nação não concorre com os premios pa. Meninos, nem com o necessario pa. os castigos moraes, sendo da vonte. dos Paes, q. soffrão castigos fizicos, bem q. moderados, e proporcionados, entretanto retirei a palmatoria em cumprimto. da Lei. Fico a espera da Sabia Resolução dos Exmos. Senhores, pa. meu govêrno daqui em diante (mapa da escola masculina de Itapetiniga, professor Manoel Costa Brisóla, 22 de agosto de 1832. 4913 01, AE, MIP).

A punição física, instrumentalizada pela palmatória, constitui no discurso do professor Brisóla a representação de que o "govêrno" de sua escola estava comprometido pela supressão de um dispositivo material. A palmatória tinha sido proscrita pela "Sabia Resolucão" dos "Exmos. Senhores", ainda que a "experiência" do professor Manoel (1832) com a compreensão dos pais de seus alunos revelasse a necessidade de sua manutenção. Deslize ou argumentação tática, no relatório produzido em 15 de agosto de 1833, o professor Brisóla da escola de Itapetininga registra:

> A exepção de quatro Meninos, qe. vão assinalados na presente lista por serem estupidissimos, todos os mais, qe. não mostram maiores adiantamos., segdo. o tempo em q. forão Matriculados, he pr. qe. aprendem a 3ça ou 4ª. parte do tempo faltando na Escóla humas vezes pr. estarem occupados por seus Pais, outras vezes entretidos com divertimos. em suas cazas por cujas faltas não podem ser castigados, visto qe. seus pais assim o querem ("Lista dos Alumnos na Escola de 1as. Letras da Vila de Itapetiniga", professor Manoel da Costa Brisóla, 15 de agosto de 1833, 4913 01, AE, MIP).

Os efeitos maléficos da supressão da palmatória eram ponto consensual entre professores e inspetores, conforme se observa no relatório da Comissão Inspetora (Câmara municipal da capital da província) em dezembro de 1832:

> Uma couza, que não devo passar em silencio, e que observei mto. principalme., e com escandalo na escolla da Freguezia de Santa Efigenia, couza que, exige prompto remedio, é a desinquietação, que reina em ambas as aulas, a pouco obediencia da parte dos discipulos para com os mestres, depois que aquelles adquirirão a certeza de que jámais serão punidos pelos castigos da palmatoria, quaesquer que sejam os crimes, que dentro d'aula comettão. Em vão o Professor da escolla da Sé tem posto em pratica alguãs das penas do methodo Lencastriano, que mais rigorosas parecem, há meninos tão mal educados, e dotados de tão más manhas/em numero não pequeno/que se lhes não dobre por ellas a rebeldia; antes é-lhes um motivo de divertimento, e zombaria o soffrer taes punições. Isto tem de algum modo, senão absolutamente, tornado inefficazes os castigos adoptados por este methodo. Não é

Biblioteca
Nadir Gouvêa Kfouri
PUC/SP

> que eu queira recommendar o uso constante, e exclusivo da palmatoria. ou, que alguns annos há. tenho ensinado particularme. Diversas materias a meninos de tenra idade. sem que tenha feito uso deste instrumto.: é porem inegavel, que acerteza d'abolição d'este castigo tem produsido em grande parte aquella desobediencia, e falta de respeito dos meninos para com os mestres: é por isto que mtos. Paes. segundo me consta. não mandão seus filhos á escola do ensino mutuo. porque não querem. que seus filhos por falta de castigos deixem de aprender alguã cousa, e se tornarem immoraes (relatório da Comissão Inspetora assinado pelo secretário da Câmara Municipal paulista José Xavier de Azevedo Marques, 17 de dezembro de 1832, C00868. AE, MOD).

É uma sugestão de que a palmatória obrigaria a freqüentar a escola, de que a freqüência à escola garantiria aprendizagem e de que o aperfeiçoamento moral viria como conseqüência. "Depois do abolimento da palmatória. os meninos adiantão-se menos, por abuzarem-se dos castigos moraes" ("Lista dos meninos existentes na Escola de primr^as^ Lettras da Va. De Itapg^a^ no anno de 1834", professor Manoel da Costa Brisóla, 4913 01, AE, MIP). Mas a escola brasileira não era obrigatória, nem como dever dos pais no envio dos filhos à escola, nem como obrigação efetiva do Estado. Era, segundo o texto final da Constituição de 1824, "direito subjetivo dos cidadãos" (Chizzotti, 1996:53). Os castigos morais do ensino mútuo não tinham nenhum efeito moral ou intimidador sobre os meninos paulistas, que, ao contrário, se divertiam com as invenções inglesas.

Os relatos de professores e inspetores representam o uso ora tático, ora estratégico de que se valiam no cumprimento de suas atividades. O professor era o responsável pelo ensino e pelo relato da própria prática de ensino. O inspetor era responsável pela inspeção do trabalho do professor. Ambos apresentam-se como leitores táticos da prescrição legal e escritores estratégicos de suas práticas: transformam o cumprimento obrigatório do relatório em um meio de explicar os problemas experimentados na escola, eximindo-se de quaisquer responsabilidades.

Algumas reformas normativas, como as que se expressam no regulamento de 1851, trariam de volta o emprego da palmatória às práticas escolares, ao mesmo tempo em que fariam silêncio sobre a especificação do método de ensino. Isto mostra que a relação entre material e método de ensino procede de um referencial prescritivo e tem efeitos sobre as práticas, mas a relação entre método e material é transformada na cultura escolar, redefinindo instruções e normas e constituindo formas.

Capítulo 2

PROVISÃO ESCOLAR: RELAÇÕES DE MODO E MÉTODO, IMPLICAÇÕES ENTRE MATERIAIS ESCOLARES E PRÁTICAS DE ENSINO

Um *modo* para todos os *métodos de ensino*

Em 1846, a legislação da instrução pública deixaria de especificar o *método de ensino* a ser empregado pelas escolas públicas de Primeiras Letras da Província paulista. Entretanto, estabeleceria o *modo* de organização das escolas.

> Os exercicios diarios das Aulas durarão das 8 até as 10 e meia horas da manhã, e das duas até as quatro e meia da tarde. Durante este tempo procuraráõ os professores ter sempre os alumnos empregados no estudo das diversas materias do ensino, confórme o seu gráo de adiantamento, dividindo-os para isso em decurias (artigo 8º, Regulamento "Para a Comissão Inspetora das escolas de Primeiras Letras", de 25 de setembro de 1846).

As escolas públicas de Primeiras Letras deveriam funcionar em local que não era definido. Entretanto, a questão receberia o seguinte tratamento da lei:

> O governo procurará fornecer edificios proprios para n'elle se estabelecerem as escolas, havendo-os publicos; e não os havendo fará promover a promptificação d'elles por meio de subscripções nas localidades. Fornecerá aos professores os utensilios precisos. Emquanto o governo não puder fornecer edificios, e nem conseguir por meio das subscripções, continuarão as aulas a este respeito como actualmente (artigo 45, Lei nº 34, de 16 de março de 1846).

A provisão material das escolas seria de competência do inspetor geral, a quem cabia a responsabilidade de "organisar uma tabella da mobilia, e utensis que cada escolla primaria ou secundaria deve ter com declaração do valor e duração de cada um" (artigo 4º, § 14, Regulamento da Instrução Pública, de 8 de novembro de 1851). O inspetor geral também deveria ofertar "a forma e o modelo para a escripturação dos livros de moveis e utensis, e o das matriculas dos alumnos, os quaes todas as escolas

primarias e secundarias são obrigadas dóra em diante a ter" (artigo 4º, § 13, Regulamento da Instrução Pública de 8 de novembro de 1851). A provisão das escolas seria, portanto, controlada, em livro, por meio de inventário dos móveis e utensílios ofertados às escolas.

Ao que tudo indica, a Tabela de Móveis e Utensílios "necessários" às escolas de Primeiras Letras foi elaborada pelo reverendo Ildefonso Xavier Teixeira,[1] pelo professor da Escola Normal, dr. Manoel José Chaves, e pelo professor de Primeiras Letras, sr. Antonio Augusto de Araujo. Os três integravam a Comissão de Móveis e Utensílios da Secretaria de Instrução Pública paulista. A Tabela seria elaborada para a provisão das escolas de Primeiras Letras que funcionavam em lugares não edificados para o fim escolar, escolas em que o método de ensino não era especificado pela legislação da Instrução.

Logo, os móveis e utensílios escolares definidos pela Tabela eram materiais básicos que deveriam se adaptar à precariedade dos espaços de funcionamento das escolas e a qualquer orientação metodológica que guiasse as práticas escolares. Observe-se que os procedimentos da Lei de 1827 e da Lei de 1846 diferem de forma explícita em alguns pontos: um deles, o que aqui interessa, é a relação entre material e método. A Lei de 1827 prescrevia o método de ensino mútuo, método este que exigia, para sua implementação, materiais e espaço específicos. Já na reforma da instrução elementar introduzida pela Lei nº 34 de 1846 havia um dispositivo que estabelecia a criação de uma comissão que devia definir os materiais usados pelas escolas, mas não especificava o método de ensino.

Tratava-se, pois, de indicar móveis e utensílios que viabilizassem a prática do ensino das matérias determinadas pela lei, num "modo de ensino" organizado pela divisão dos diferentes graus de adiantamento dos alunos em "decúrias", isto é, numa

---

[1] O padre Ildefonso Xavier Ferreira era tido como um dos homens ilustrados que despontou no cenário político desde a Proclamação da Independência do Brasil, quando foi responsável pela aclamação de dom Pedro I (cf. Morse, 1970:78-79. Participou da primeira reunião (2 de fevereiro de 1835) da Assembléia Constituinte que sucedeu ao Ato Adicional de 1834. Estavam presentes o padre Diogo Antônio Feijó, Nicolau Vergueiro, o dr. Manoel Joaquim do Amaral Gurgel, dom Manuel Joaquim Gonçalves de Andrade, o padre Vicente Pires da Mota e Francisco Antônio de Sousa Queiroz, entre outros (cf. Morse, 1970:90-91). Em 1852, ocupou interinamente o cargo de inspetor geral de Instrução Pública e, em 15 de junho daquele ano, após sua assinatura no Termo de Aprovação de seis aspirantes ao cargo de professoras públicas de Primeiras Letras. Foi membro do Conselho Superior de Instrução Pública no ano de 1851, ao lado de João da Silva Carrão e Diogo de Mendonça Pinto, entre outros (cf. Rodrigues, 1930:398).

"forma" de ensino na qual se agrupavam os diferentes níveis de adiantamento dos alunos.

A falta de especificação do método de ensino deve ser entendida com a avaliação de outros elementos, dentre os quais o declínio da freqüência escolar, fato apontado nos relatórios de professores, inspetores e presidentes da Província. No ano de 1840, existiam 40 escolas de Primeiras Letras na Província paulista; estas escolas eram freqüentadas por um total de 2.226 alunos (cf. Moacyr, 1939:314, vol. II), o que corresponde a uma média de 55,65 alunos por escola. Em 1844, o número de tais escolas cresceu para 82 e o de alunos para 2.768 (cf. Moacyr, 1939:314, vol. II), com a média de 33,76 alunos por escola (cf. relatório do presidente da província paulista, Manoel Felizardo de Souza e Melo, cit. por Moacyr, 1939:314, vol. II). Assim, em números redondos, enquanto o número de escolas duplicou, a média de alunos por escola reduziu-se 40%.

A freqüência à escola deve ser considerada na constituição das práticas escolares, especialmente porque a prescrição do método de ensino mútuo pela Lei de 1827 sustentava-se, entre outras promessas, na possibilidade de escolarização de grande quantidade de alunos. Se o movimento escolar cotidiano produzia uma freqüência média relativamente baixa, a prescrição do método de ensino mútuo parecia tornar-se dispensável. Esse fato evidencia-se no silêncio da Lei nº 34, de 16 de março de 1846, quanto à especificação de um método de ensino que devesse ser empregado nas escolas públicas de Primeiras Letras.

A definição dos materiais escolares não estava atrelada a um método de ensino específico. Mas a falta de especificidade do método de ensino estava diretamente ligada ao número médio da freqüência escolar, um fator que se vinculava às matérias de ensino "estabelecidas pela lei". A questão das "matérias de ensino", por sua vez, tinha implicações sobre os critérios de admissão para o cargo de professor da escola de Primeiras Letras.

Entre as reformas estabelecidas pela Lei nº 34 de 1846, nota-se a estratégia de vincular a freqüência escolar aos incentivos pecuniários que seriam oferecidos ao professor.

> Além do ordenado fixo vencerão os professores, cujas escolas forem freqüentadas por mais de vinte alumnos effectivamente, uma gratificação annual de quatro mil

> réis por cada alumno que exceder o dito numero; para as escolas do sexo feminino, o numero será de quinze (artigo 17, Lei nº 34, de 16 de março de 1846).

O professor tornava-se um aliado na solução do problema da freqüência à escola, para o que seria contemplado com uma "gratificação". Esta medida era reforçada pelo precedente legal de demissão do professor em relação ao qual se verificasse que, "por sua culpa", a escola era freqüentada "por menos de doze alumnos effectivos" (artigo 21, § 6º, Lei nº 34, de 16 de março de 1846).

A freqüência escolar era estabelecida como condição de gratificar e manter o professor no exercício do magistério. A partir destas estratégias, que têm como objetivo a freqüência mínima à escola, seria possível pensar a organização das matérias de ensino dentro do critério de distinção de gênero. Nas escolas masculinas que fossem freqüentadas por mais de 60 alunos, haveria mais de uma "cadeira". As matérias de ensino da primeira cadeira masculina seriam "leitura, escripta, theoria e pratica da arithmetica até proporções inclusivè, as noções mais gerais de geometria pratica, grammatica da lingua nacional, e principios da moral cristã, e da doutrina da religião do estado" (artigo 1º, Lei nº 34, de 16 de março de 1846). Nas localidades onde existissem duas escolas masculinas, estas seriam divididas em primeira e Segunda cadeiras, sendo acrescentadas as seguintes matérias "noções geraes de historia e geographia, especialmente da historia e geographia do Brazil; noções das sciencias phisicas applicaveis aos usos da vida" (artigo 4º, Lei nº 34, de 16 de março de 1846). Na primeira cadeira feminina, seriam ensinadas as mesmas matérias de ensino da primeira cadeira masculina, "com exclusão da geometria; e limitada a aritmetica á theoria e pratica das quatro operações; e tambem das prendas que servem á economia domestica" (artigo 2º, Lei nº 34 de 16 de março de 1846). Na segunda cadeira feminina, seria acrescentado o ensino de "noções geraes de historia, e geographia, e musica" (artigo 4º, lei nº 34 de 16 de março de 1846).

Para a provisão do cargo do magistério da escola de Primeiras Letras, exigia-se que o aspirante tivesse mais de "desoito annos de idade", "bom procedimento", "conhecimento das materias exigidas" na lei e "instrucção pratica de ensino". Deve-se destacar o último quesito. A exigência da instrução prática de ensino supõe desnecessária a formação técnica para o exercício do magistério das escolas públicas de Primeiras Letras, bastando portanto a "instrucção prática".

A Tabela de Móveis e Utensílios "necessários" às escolas de Primeiras Letras correspondia à definição dos materiais que instrumentalizariam as práticas de ensino, que não tinham um princípio de "método de ensino" determinado por lei, mas os materiais escolares previstos pela Tabela seriam usados para o ensino de matérias definidas pela lei. O professor responsável pelo ensino das matérias "definidas pela lei" não carecia de formação técnica, bastava-lhe "instrucção pratica de ensino". Em síntese, a lei circunscrevia as matérias, os materiais escolares, o número mínimo de alunos e a duração das aulas, mas não indicava o "método de ensino" que deveria ser empregado no exercício do magistério de Primeiras Letras, restringindo-se à definição do modo de organização dos alunos em diferentes classes de níveis de adiantamento. Todas as definições normativas estariam condicionadas a uma "escola" marcada pela heterogeneidade de graus.

Diferenças entre o pedido e a oferta: princípios diferentes na seleção dos materiais empregados na constituição de um jeito de fazer escola

A produção da primeira versão definitiva da Tabela de Móveis e Utensílios "necessários" às escolas públicas de Primeiras Letras da Província de São Paulo deu-se em 1854. Sua elaboração foi iniciada em 1852, ano em que o inspetor distrital José Novaes Cunha teria acusado a Inspetoria Geral de Instrução Pública de prover as escolas localizadas na capital da Província em detrimento das escolas mais distantes. Sobre tal acusação, o inspetor geral Diogo de Mendonça Pinto manifestou-se:

> V.Sa. no dito officio pedindo utensilios para a eschola dessa vila declara que esta Capital é sempre attendida em suas necessidades, e as Villas esquecidas, cumpre-me respónder que julgo infundada a sua queixa, sobretudo relactivamente a utensis das escholas os quaes depois que se montou esta Repartição não tem sido dados a eschola alguma e ser-lhes-ão fornecidos logo que se ache ultimada a tabella delles, que esta se organisando (ofício nº 356, assinado pelo inspetor geral Diogo de Mendonça Pinto, encaminhado ao inspetor distrital José Nocvaes da Cunha, 12 de agosto de 1852, E1174, AE, MIP).

Naquele mesmo ano de 1852, a Secretaria Geral de Instrução Pública de São Paulo encaminhou uma versão inicial da Tabela à Escola Feminina de Capivari. Era responsável por esta escola a professora Innocencia Querubina Teixeira do Amaral, que registrou: "Accuzo a recepção do officio de V. S. de 8 de março do corre. Anno,

e bem assim com elle a tabella de mobilia, e utensis, e modello de matricula" (relatório da professora Innocencia Querubina do Amaral encaminhado ao inspetor geral "substituto" Diogo de Mendonça Pinto, Capivari, 28 de março de 1852, 4917 05, AE, MIP). Este modelo de matrícula, por certo, marcava o começo da prática de registros mais condensados do movimento escolar, em substituição aos mapas enormes das décadas de 20 e 30 e do início dos anos 40.[2] A Tabela chegava em letra cursiva e distinguia o "material escolar" em "Moveis precisos" e "Utensilios" (ver Quadro 2.1).

Quadro 2.1
Tabela de materiais escolares (1852) – Capivari (SP)

	Moveis precisos	Orçada
1	Meza de 5 palmos em quadra	10S
1	cadeira sobre o estrado pa. o Mestre	10S
10	Mochos para as Meninas	4S00
2	Mesas de 8 palmos de comprimento, e 4 de largura	16S00
2	bancos de 20 palmos	8S00

Utensilios	Quantidade	
Papel almaço	Resmas	3
Da. de peso	Resmas	1
Pennas de ferro		
Pennas de Avés	Massos	10
Lapis	Massos	6
Pautas		20
Tinta	Garrafas	8
Pedras		10
Exeplares [sic] pa. leitura		12
Bastardo, Bastardinho pa. Traslados de cada especie		12
Traslados de Curcivo		24
Cartas de sylabas		16
Cartilhas		20
Gramatica do Pe. Ignacio Filizardo		

Fonte: Tabela de móveis e utensílios encaminhada à escola feminina de Capivari, em 1852, 4917 05, AE, MIP.

No retorno para a Secretaria de Instrução, em 1852, a Tabela levava anexo um relatório que informava sobre as condições espaciais de funcionamento da escola

[2] Os mapas e/ou relatórios das escolas públicas de *ensino mútuo* produzidos nos anos 20, 30 e 40 (e que foram examinados no Capítulo I) tinham medidas que podiam alcançar 1,0m de altura por 0,5m de largura. É o caso do mapa produzido pelo professor Bento Antonio de Barros (Capital, 31 de outubro de 1829, 4013 01, AE, MIP).

feminina de Capivari. As medidas da "escola" pareciam não comportar as do mobiliário estabelecido pela Tabela:

> A salla de Aulla e em casa de minha rezidencia allugada a 55$rs. annuaes, e tem 25 palmos de frente com 20 de fundo, expanção esta. que não é sufficiente pa. bem accomodar as discipulas. especialmente no Estio, cujo calor se torna muito veemente" (relatório da professora Innocencia Querubina do Amaral encaminhado ao inspetor geral "substituto" Diogo de Mendonça Pinto. Capivari, 28 de março de 1852. 4917 05. AE. MIP).

Ao informar as medidas da sala de aula, a professora Innocencia revela também a preocupação com a salubridade do "lugar" onde ensina, comprometida especialmente no verão. O local em que ensinava media 5,5m de frente e 5,0m de fundo. Tais dimensões tinham que acomodar os seguintes móveis: uma mesa de 1,10m², uma cadeira sobre um estrado, 10 mochos para as meninas, duas mesas de 1,76m de comprimento por 0.88m de largura, dois bancos de 4,40m de comprimento. Se a professora reclamava da pouca "expanção" da sala para "accomodar as discipulas", parecia difícil acomodar suas alunas em mobiliário com tais dimensões. Na França, segundo Châtelet (1999), uma circular de 30 de julho de 1858 apontava as prescrições para construção de uma "casa de escola": entre as preocupações, destacam-se as dimensões da *classe*, que deviam ser definidas de acordo com o número de alunos:

> As indicações mais completas são dadas pela própria classe. Sua superfície e seu volume são definidos com relação ao número de crianças, o qual é função da população da comuna. Para cada aluno, computam-se 1m² e 4m³, que, no caso de adaptação, podem chegar a 3,50m³ (Châtelet, 1999:53-54).

A escola feminina de Capivari era freqüentada por 24 "meninas". As medidas da "escola" eram "25 palmos de frente com 20 de fundo", o que significa que a "escola" tinha 5,5m de frente por 4,4m de fundo, uma área de 24,2m². Assim, cada "menina" da escola de Capivari poderia contar com área equivalente a pouco mais de um metro quadrado, tal qual a recomendação feita na França em 1858. A professora Innocencia, entretanto, reclamava a dificuldade de acomodar as alunas, um problema que se agravava durante o "estio" — e mais ainda com as medidas de mobiliário previstas pela Tabela da Secretaria de Instrução Pública. Cada um dos dois bancos teria 4,40m de comprimento, cada uma das duas mesas 1,76m de comprimento por 0,88m de largura, além dos 10 mochos e dos móveis de uso da professora: cadeira, mesa e estrado. Uma simulação da disposição do mobiliário previsto na primeira versão da

Tabela de móveis encaminhada à escola de Capivari revela que tanto a heterogeneidade, como as medidas dos móveis possibilitariam diversos arranjos da "escola" da professora Innocencia (ver Figuras 5, 6 e 7).

O mobiliário da escola pública estava condicionado às medidas do espaço doméstico, neste caso parte da casa da professora Innocencia. Isto se modificaria quando a escola pública viesse a funcionar em espaço público. A construção de escolas, na França de 1880, deveria considerar que "é necessário que o comprimento de uma sala seja calculado de maneira a comportar um número inteiro de passagens e intervalos", isto é, "bancos e mesas, tanto como os intervalos que os separam, têm dimensões fixas" (Narjoux, 1911:1786).

A professora Innocencia criou outra tabela a partir do modelo enviado pela Secretaria de Instrução. Na nova tabela (ver Quadro 2.2), encaminhada em 14 de junho de 1854, há variações nas medidas e nas quantidades do mobiliário de uso das alunas. As variações propostas pela professora Innocencia induzem a pensar que ela considerava a disposição espacial e a distribuição do serviço escolar, entre outras questões.

Quadro 2.2
Tabela de materiais escolares (1854) – Capivari (SP)

Relação de Mobilia e Utensilios para a Aula do sexo feminino d'esta Villa Para 24 Meninas			
4 bancos de 12 palmos			16$000
2 Mesas de 6 palmos de comprimento; e 4 de largura			12$000
1 mesa de 5 palmos em quadra, e 1 cadeira sobre um estrado correspondente para á Mestre			15$000
6 Mochos para as Meninas escreverem			6$000
Utensilios	Para cada 20 Meninas	Quantidade	Duração
Papel almaço		2 resmas	um anno $600
Pennas de áves	Idem	200	$3000
Ditas de ferro	Idem	100	1$280
Lapis de ferro	Idem	24	0$480
Pautas	Idem	20	1$600
Tinta	Idem	8 garrafas	3$200
Pedras	Idem	5	2$400
Reguas	Idem	4	1$280
Exemplares para leitura	Idem	24	Não há aqui
Traslados de ligações bastardo-bastardinho		50	4$000
Cathecismos		12	15$300
Cursivo de cada especie			
Canivetes		6	2$400
Grammatica de Padre Ignacio Felizardo		4	
Fontes			

Fonte: 4917 07, AE, MIP.

Nas páginas a seguir, estão alguns ensaios sobre a disposição do mobiliário em salas de aula da escola de Capivari.

Figura 5. Escola de Capivari, sala 3: simulação de planta baixa

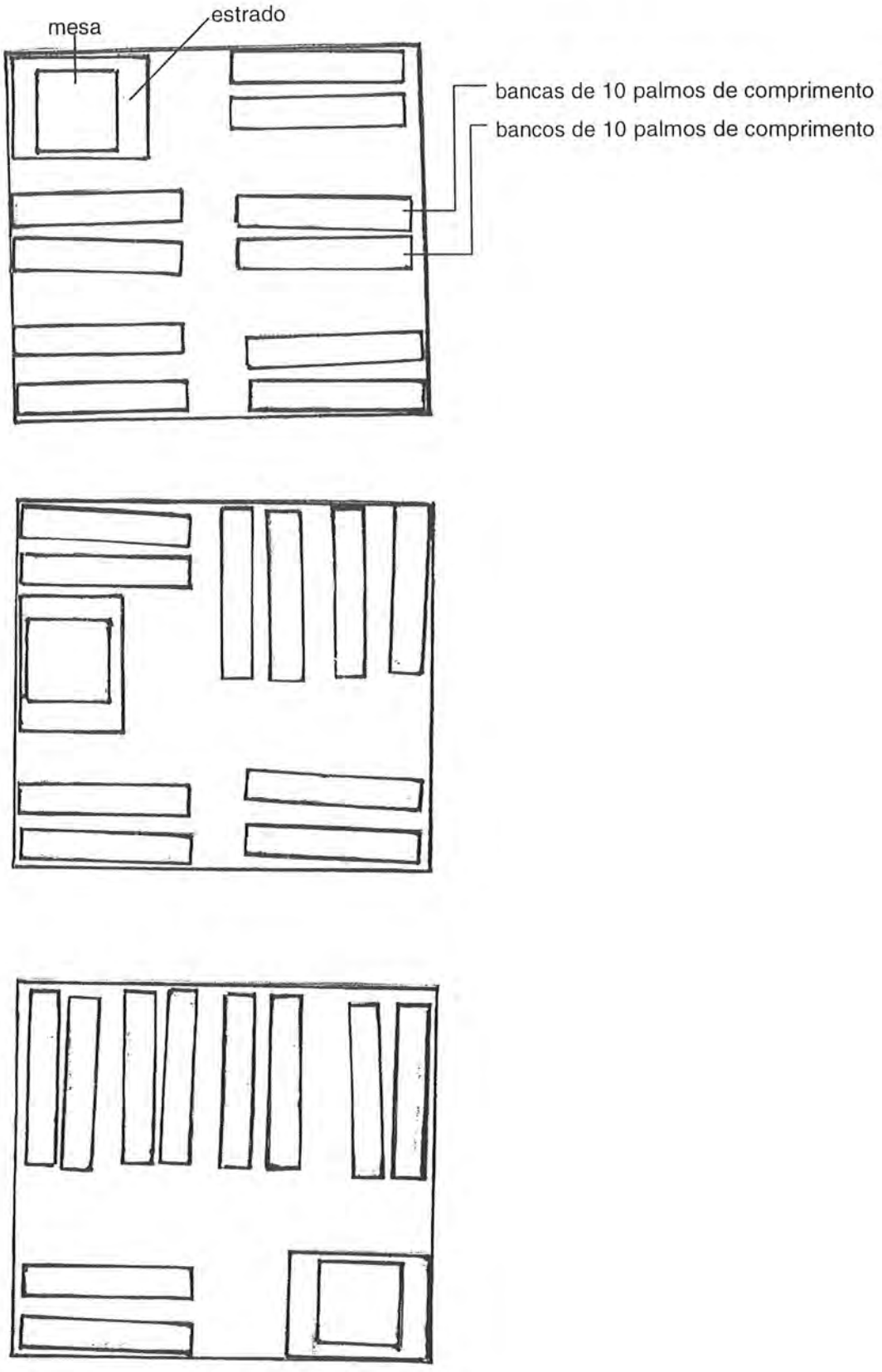


Figura 6. Escola de Capivari, sala 1: simulação de planta baixa

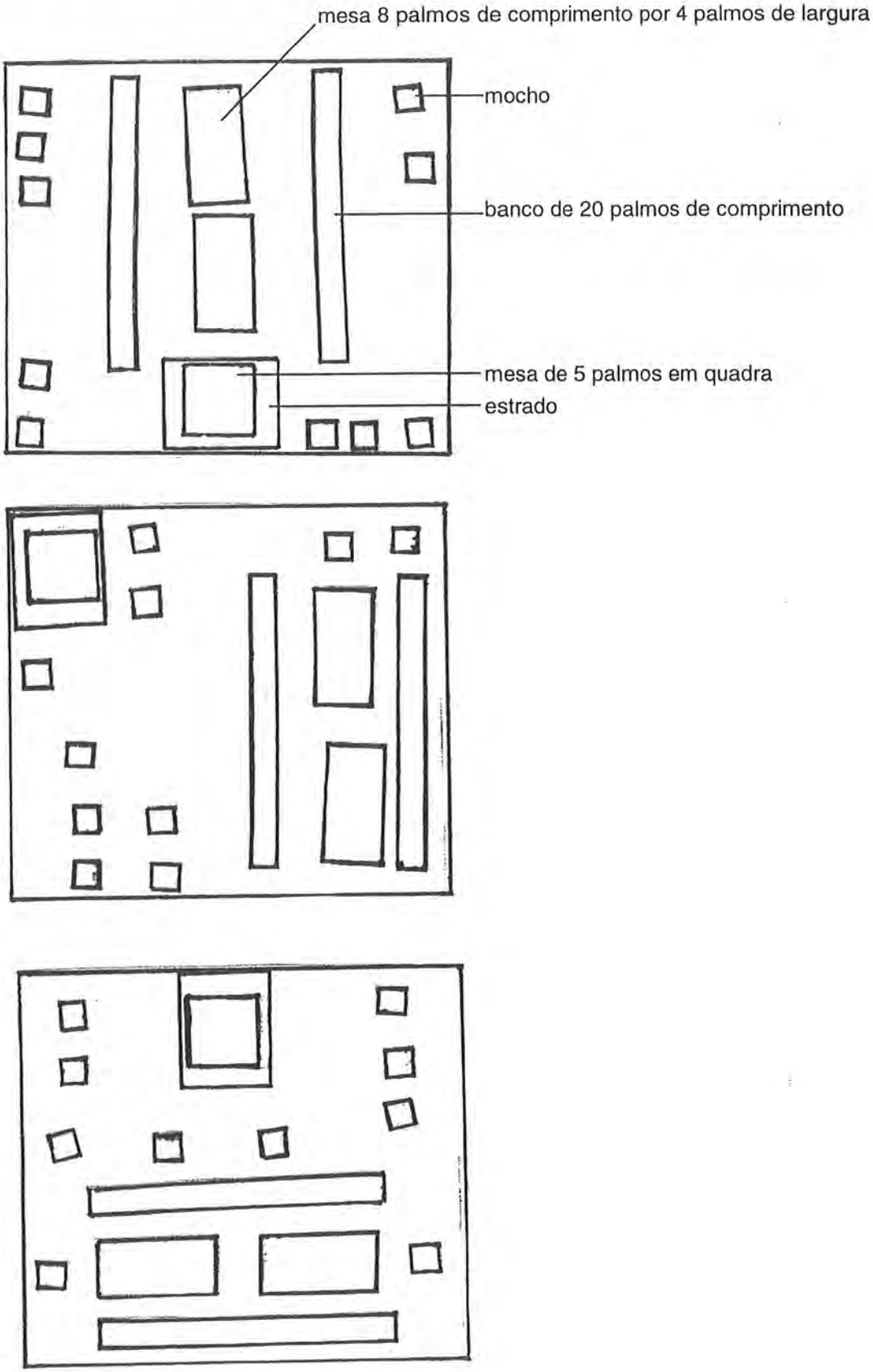
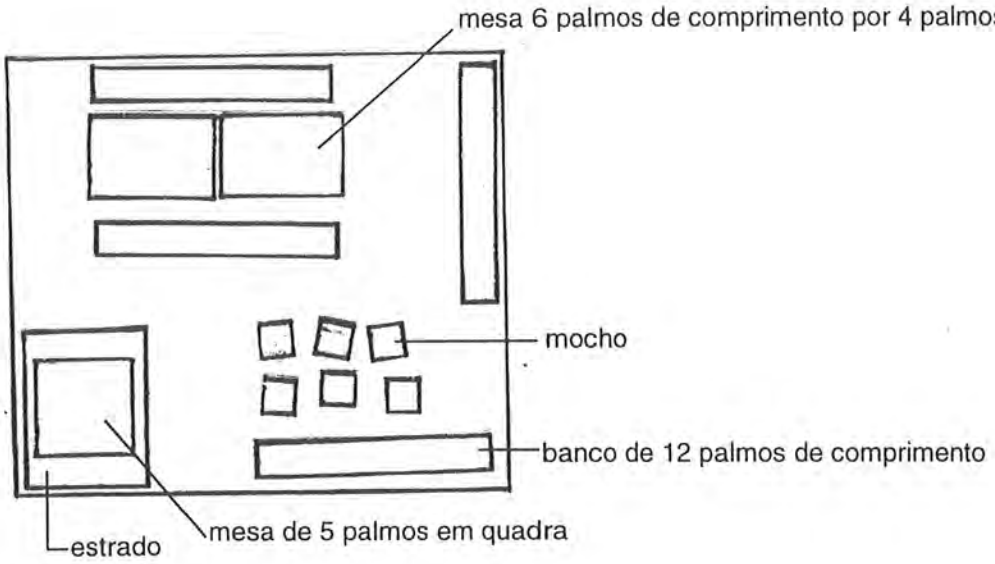
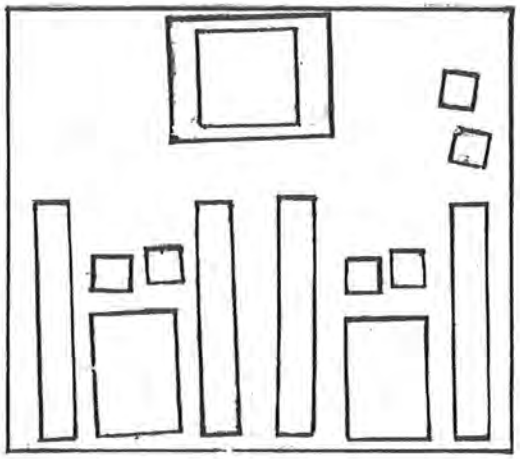
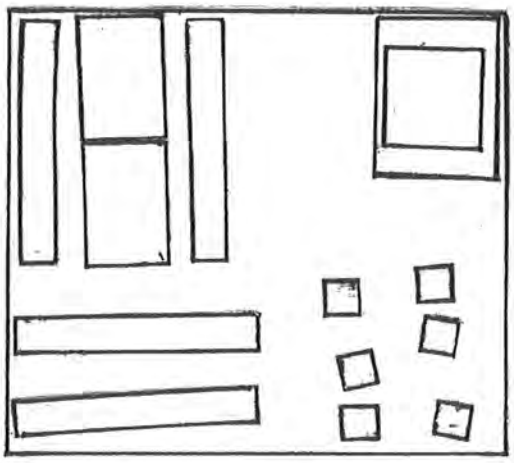


Figura 7. Escola de Capivari, sala 2: simulação de planta baixa







No dia 7 de novembro de 1855, a professora Innocencia recebeu quantia para a aquisição dos materiais relacionados no Quadro 2.3.

Quadro 2.3
Tabela de materiais escolares (1855) – Capivari (SP)

Quant.	Descrição	Móveis Medidas	Custo
5	bancos	10 palmos	22$500
5	bancas	10 palmos	22$500
1	mesa		
1	cadeira		40$000
1	estrado		

Quant.	Descrição	Utensis Custo unitário	Custo total
1	Campainha pa. a Professora		40$000
1	Canivete fino idem		1$600
1	Porção d'Esponjas		$640
5	Garrafas de tinta		2$400
18	Lousas		6$480
18	Canetas		3$240
2	canivetes ordinarios	400	$800
60	Traslados surtidos	30	1$800
	Utensis para 18 alumnas pobres		
6	Grammaticas	1:280	7$680
6	Cathecismos	800	4$800
2	Resmas de papel	3.600	7$200
200	Penas de Ave	800	1$600
36	Lapis	40	1$440
5	Regoas	160	$800
10	Pautas	20	$200
18	Taboadas	40	$720
			130$000
	Utensis entregues na Secretaria		
1	Tinteiro e arieiro pa. a Professora		
1	Porção de Lapis de pedra		

Fonte: "Villa de Capivari – Cadeira de las. lettras do sexo feminino. Nota das quantias entregues a D. Innocencia Querubina do Amaral. Professora publica de primeiras lettras do sexo feminino da Villa de Capivary por seo procurador; João José d'Oliveira", 7 de novembro de 1855, "Livro de registro dos utensis, e as quantias fornecidas para a compra dos mesmos, e dos moveis que forem fornecidos aos estabelecimentos á Instrucção Publica d'essa Provincia", E1124, AE, MIP.

As variações entre o pedido e a oferta do mobiliário que seria adquirido para a escola de Capivari pode ser verificada em três momentos (ver Quadro 2.4): os

materiais preestabelecidos pela Tabela de 1852, os materiais solicitados pela professora em 1854 e os materiais relacionados na Tabela final (1855).

Quadro 2.4
Mobiliário da escola de Capivari (SP)

1852	1854	1855
Uma mesa de 5 palmos em quadra	Uma mesa de 5 palmos em quadra	Uma mesa
Uma cadeira sobre um estrado	Uma cadeira sobre um estrado	Uma cadeira, um estrado
Dez mochos	Seis mochos	
Duas mesas de 8 palmos por 4 palmos	Duas mesas 6 palmos por 4 palmos	Cinco bancas de 10 palmos
Dois bancos de 20 palmos	Quatro bancos de 12 palmos	Cinco bancos de 10 palmos

Fonte: Quadros 2.1, 2.2 e 2.3.

As diferenças entre a solicitação (1854) e a efetiva aquisição de utensílios em 1855 podem ser visualizadas no Quadro 2.5.

Quadro 2.5
Utensílios da escola de Capivari (SP)

1854	1855	Observações
	uma campainha	para a professora
seis canivetes	dois canivetes ordinários	
	uma canivete fino	para a professora
	uma porção de esponjas	
oito garrafas de tinta	cinco garrafas de tinta	
cinco pedras	18 lousas	
duas resmas de papel almaço	duas resmas de papel	para alunas pobres
200 penas de ave	200 penas de ave	para alunas pobres
100 penas de ferro	36 lápis	para alunas pobres
24 lápis de ferro	uma porção de lápis de pedra	em estoque na Secretaria
	18 canetas	
50 traslados: bastardo, bastardinho, cursivo	60 traslados sortidos	
20 pautas	10 pautas	para alunas pobres
quatro réguas	cinco réguas	para alunas pobres
24 exemplares para leitura		
	um tinteiro e arieiro	para a professora (em estoque na Secretaria)
quatro gramáticas	seis gramáticas	para alunas pobres
12 catecismos	seis catecismos	para alunas pobres
	18 tabuadas	

Fonte: Quadros 2.1, 2.2 e 2.3.

Em relação a quase todos os utensílios orçados na Tabela de 1854, ocorre diferença no valor efetivamente fornecido para a sua aquisição, geralmente inferior ao previsto. Das duas resmas de papel solicitadas (9$600), duas resmas deveriam ser adquiridas por 7$200. Das 200 penas de ave solicitadas (3$000), 200 deveriam ser adquiridas por 1$600 (as penas de ave deveriam ser distribuídas entre as 18 alunas pobres). Para as 100 penas de ferro e os 24 lápis de ferro solicitados (1$760), a escola de Capivari receberia 1$440 para comprar 36 lápis. Para as 20 pautas solicitadas (1$600), receberia $200 para a compra de dez pautas. Para oito garrafas de tinta (3$200), receberia 2$400 para adquirir cinco garrafas. Para as quatro réguas solicitadas (1$280), a Secretaria dava $800 para a compra de cinco réguas. Foram solicitados 24 exemplares de livros de leitura; provavelmente, um para cada aluna, o que constitui indício da prática de ensino simultâneo da leitura. À solicitação de 50 traslados (4$000), corresponderam 1$800 para a compra de 60 unidades de "traslados sortidos". Em vez dos seis canivetes (2$400), destinavam-se $800 para adquirir dois canivetes ordinários. Quanto aos 12 catecismos solicitados ao custo total de 15$300, era dado 4$800 para a aquisição de metade, ou seis catecismos que deviam usados pelas alunas pobres. Em lugar das quatro gramáticas do padre Ignacio Felizardo Fortes (1$200 cada unidade), proporcionava-se a aquisição de seis gramáticas pelo valor unitário de 1$280. Por fim, quanto às cinco pedras solicitadas pelo custo de 2$400, davam-se 6$480 para a compra de 18 lousas.

Para as "5 pedras" solicitadas, concederam-se "18 lousas". Note-se que o valor unitário da "pedra" era de $480 e o da "lousa" $360. Enquanto a professora Innocencia refere-se àqueles utensílios como "pedras", a Secretaria de Instrução emprega o termo "lousas". Mas as cinco pedras, referidas no plural, eram lousas de uso individual. As pedras solicitadas pela professora não podem ser confundidas com a "pedra" maior, geralmente recomendada para o uso de aritmética. Aliás, esta pedra nem sempre era considerada utensílio: às vezes, estava relacionada entre móveis (bancos, mesas e estrado). Para designar este material, a Secretaria de Instrução empregava a expressão "pedra grande". Em abril de 1854, uma "pedra grande" podia ser adquirida ao custo de 6$000 (cf. "Importância paga ao professor João Antonio de Oliveira Campos para a compra de móveis e utensílios para a Cadeira de Primeiras Letras do sexo masculino localizada na Freguesia do Braz", 8 de abril de 1854, "Livro

de registro dos utensis, e as quantias para a compra dos mesmos, e dos moveis que forem fornecidos aos estabelecimentos á Instrucção Publica d'essa Provincia", assinado pelo secretário da Instrução Pública, Manoel Costa Silveira, E1124, AE, MIP), um valor bem superior ao custo unitário das "pedras" ($480) ou das "lousas" ($360). A diferença entre a quantidade de pedras solicitadas e as lousas recebidas mostra que a professora Innocencia pensava o emprego individual destes utensílios e a Secretaria da Instrução visava ao seu emprego simultâneo.

Havia utensílios que não eram previstos pela Tabela de 1854, mas deveriam ser adquiridos pela professora Innocencia com a quantia oferecida pela Secretaria de Instrução em novembro de 1855. Estes utensílios eram uma campainha, um canivete (fino, para a professora), esponjas e tabuadas (para as 18 alunas pobres). A diferença entre o valor previsto pelo orçamento de 1854 para o de 1855 representa uma economia de 5$840, valor que provavelmente resultava da realização de alguma tomada de preços pela Secretaria de Instrução.[3]

As variações quanto aos utensílios encontrados no processo de provisão material da escola de Capivari não podem ser encaradas apenas do ponto de vista da redução de custos, pois, ao operar no terreno das finanças, a Secretaria de Instrução Pública atingia a organização escolar do ensino. Os procedimentos de redefinir o material a ser empregado pela escola, o preço a ser pago por sua aquisição e a quantidade de material constituem mostras de um serviço público que está em vias de racionalização ou burocratização. A Secretaria registrou a oferta de utensílios à escola de Capivari em três partes. A primeira foi denominada "utensis"; a segunda, "utensis para 18 alumnas pobres"; e a terceira, "utensis entregues na Secretaria". Esta última parte constitui indício de que a Secretaria tinha alguns materiais em estoque. Não há registro de custo para "1 porção de Lápis de pedra" e "1 Tinteiro e arieiro[4] para a

---

[3] Os materiais da escola masculina de Primeiras Letras do bairro da Luz foram fornecidos em 30 de agosto de 1869 pela casa de comércio Lebre & Irmão, para quem a Secretaria da Instrução repassou a quantia de 26$600, sem intermediação de professor, professora, inspetor ou procurador (cf. "Livro de registro dos utensis, e as quantias para a compra dos mesmos, e dos moveis que forem fornecidos aos estabelecimentos á Instrucção Publica d'essa Provincia", assinado pelo secretário da Instrução Pública, Manoel Costa Silveira, E1124, AE, MIP). Em 31 de julho de 1869, a mesma casa forneceu utensílios à Escola Feminina de Primeiras Letras de Mogy-Mirim, sob responsabilidade da professora Henriqueta de Cerqueira Lima Faro (cf. "Livro de registro dos utensis, e as quantias para a compra dos mesmos, e dos moveis que forem fornecidos aos estabelecimentos á Instrucção Publica d'essa Provincia", assinado pelo secretário da Instrução Pública, Manoel Costa Silveira, E1124, AE, MIP).

[4] Areeiro: recipiente com areia fina, usado como mata-borrão. A areia era jogada sobre a escrita em

Professora". Tanto os utensílios solicitados, como os que seriam efetivamente adquiridos eram materiais que instrumentalizariam o ensino das matérias previstas para a primeira cadeira do Ensino de Primeiras Letras, destacadamente o ensino de Leitura, Escrita, Aritmética e Doutrina Cristã.

O confronto entre os móveis e os utensílios da Tabela encaminhada pela professora Innocencia no mês de junho de 1854 e os da Tabela final (novembro de 1855) é exercício que supera a questão financeira, para redesenhar a disposição espacial da organização do ensino da escola feminina de Capivari. A relação entre o *pedido* e a *oferta* é condição fértil para se refletir sobre as possibilidades de "fazer com" e de *fazer como* da escola feminina de Capivari. Para Viñao Frago (1998:175); a "análise histórica das modalidades de organização e disposição de pessoas e objetos em sala mostra sua relação com o sistema ou método pedagógico seguidos". Ainda segundo este autor, "é possível analisar a configuração física e a disposição interna de pessoas e objetos em dependências concretas" (Viñao Frago, 1998:175).

A professora Innocencia não menciona a maneira como pretende dispor os móveis e utensílios previstos em 1854 ou aqueles materiais relacionados na Tabela de 1855, mas sugere algumas pistas. Ela sabe que a Secretaria da Instrução Pública não faz diferença entre alunas pobres e "alunas", quando o problema é a provisão de mobiliário escolar — o que parece razoável, tendo em vista que o mobiliário é constituído por peças de uso permanente, fixo. Pediu quatro bancos de 12 palmos, duas mesas de 6 palmos de comprimento por quatro palmos de largura e "6 mochos para as meninas escreverem"; recebeu cinco bancos de 10 palmos e cinco bancas de 10 palmos. Parece que a professora definia a quantidade e a medida dos móveis de uso das alunas de acordo com as dimensões da própria sala de aula — "25 palmos de frente, com 20 palmos de fundo" — e o agrupamento das alunas segundo os diferentes níveis de adiantamento que as "meninas" apresentavam. Cada banco de 12 palmos de comprimento, cada mesa tinha 6 palmos de comprimento. O banco tinha o dobro do comprimento da mesa, logo, o arranjo entre os dois resultaria numa ponta enorme de banco que, com certeza, seria incômoda. É provável até que fosse colocada uma mesa ao lado de outra; assim juntas, as mesas teriam o mesmo comprimento dos bancos. A união de uma mesa a outra não tirava a mobilidade de

---

tinta, sugava sua umidade e a escrita logo secava (cf. *Dicionário Brasileiro Globo*, 40ª edição).

ambas, que, dessa maneira, comportariam talvez diferentes níveis de adiantamento das alunas — o que, por sua vez, implicaria o uso de diferentes utensílios (ver Figura 6).

A preocupação com a largura da mesa revela a possibilidade de agrupar alunos de ambos os lados, isto é, a largura da mesa permite o uso dos dois lados. Um grupo de alunas sentaria diante de outro. Mas podia ser diferente, e as pontas dos bancos que não tivessem correspondência com o comprimento das mesas seriam preenchidas com "6 Mochos para as Meninas escreverem", de cuja necessidade a professora Innocencia não tinha dúvidas. O mocho é um "banco sem costas para uma só pessoa se sentar" (cf. Freire, 1944), podendo ser de formato "quadrado ou redondo" (cf. Pontinha, s/d). A professora Innocencia sabia quem eram as meninas que usariam os bancos sem encosto. Sabia da lição de escrita que seria dada com o emprego dos mochos em atendimento ao nível de adiantamento das atividades de escrita das seis meninas que, decerto, precisavam da intervenção *individual* que os bancos maiores não comportavam(ver Figura 7).

A professora Innocencia parecia pensar o mobiliário de sua escola a partir das possibilidades de agrupamento das alunas e tinha, portanto, uma concepção de método de ensino implícita. Provavelmente, pretendia empregar o método de ensino misto, já que tal modalidade reúne as orientações dos métodos de ensino individual e simultâneo.

A Secretaria de Instrução, por seu turno, considerava a existência das 18 alunas pobres no conjunto total de 24 alunas e se demonstrava atenta às medidas da sala onde funcionava a escola feminina de Primeiras Letras de Capivari, mas contrariava a solicitação da professora. O procedimento da Secretaria revela-se nos móveis relacionados na Tabela de novembro de 1855: cinco bancos de 10 palmos e cinco bancas de 10 palmos. O mobiliário definido pela Secretaria na Tabela de 1855 não proporcionava muitas possibilidades de arranjo da escola, isto é, com cinco bancos e cinco bancas, todos de 10 palmos, não havia muitas maneiras de disposição do mobiliário. Os bancos tinham a mesma medida de comprimento das mesas, fato que reforça a possibilidade de que a disposição das bancas e dos bancos fosse de modo que as meninas não ficassem sentadas uma de frente para outra, como seria se houvesse mesas largas disponíveis. Banca e banco com dez palmos de comprimento e sem qualquer menção à sua largura pode ser indício de uma disposição espacial em

que as alunas deveriam se sentar umas atrás das outras. Os bancos ficariam uns atrás dos outros, intercalados, é claro, por uma banca em que estariam dispostos os utensílios empregados nas lições de ensino. Enfim, apenas um dos lados da banca de dez palmos podia ser usado. Este destaque é importante, pois pode tratar-se de uma disposição semelhante ao modo de organização do ensino simultâneo. Os conjuntos de bancos e bancas de uso dos alunos seriam organizados em fileiras, de modo a se arranjarem no conjunto com os demais móveis de uso do professor: uma mesa, uma cadeira e um estrado. As fileiras de bancos e bancas dos alunos teriam seu lugar definido pelo lugar dos móveis de uso do professor, lugar que lhe permitiria ver a todos os alunos e por todos ser visto. Assim, pode-se afirmar que, embora "não dito", a tabela final de móveis e utensílios induzia a uma concepção de método — neste caso, o método de transmissão simultânea de ensino.

A homogeneidade do mobiliário impedia maiores variações nos arranjos da "escola". O mobiliário marcava a especificidade da escola feminina de Capivari, escola pública que funcionava em espaço doméstico. Os móveis que proveriam o interior daquela "escola" *escolarizavam* a casa da professora Innocencia (ver Figura 5).

Entre os móveis solicitados pela escola feminina de Capivari (1854) e os móveis relacionados na tabela final (1855), há que se destacar o mocho, "banco tosco, de assento quadrado ou redondo e sem encosto" (cf. *Dicionário Brasileiro Globo*, 40ª edição). Presente na Tabela da Secretaria de Instrução de 1852, reincidente na solicitação da professora Innocencia em 1854 e relacionado na lista de materiais da cadeira masculina da Freguesia de Campo Largo de Sorocaba em 15 de setembro de 1854 (cf. Orçamento da "Mobilia, utensis que demanda a Escola de primeiras lettras da Freguêsia do Campo Largo de Sorocaba" assinado pelo professor Luiz Gonçalves da Rocha. Campo Largo, 15 de setembro de 1854, 4920 02, AE, MIP), o mocho deixaria de ser recomendado em 1855. Não há registro desta espécie de móvel no inventário dos móveis e utensílios que foram oferecidos às escolas públicas da Província de São Paulo entre os anos de 1854 e 1872. Em suma, a lista definitiva dos materiais que seriam efetivamente adquiridos pela Escola de Capivari no ano de 1855 era produto de uma negociação silenciosa entre os agentes da Secretaria de Instrução Pública e a professora Innocencia. Tratava-se de uma operação que transitava entre

os materiais "necessários" do ponto de vista da Secretaria e os materiais "necessários" do ponto de vista da professora.

O *regulamento* de uma escola

Antonio Augusto de Araujo foi aluno do professor Manoel José Chaves na primeira turma do curso oferecido pela Escola Normal paulista (cf. Rodrigues, 1930:28). Seu nome estava entre os dos membros da Comissão de Móveis e Utensílios da Secretaria de Instrução Pública da Província paulista. Antonio Augusto também era professor de Primeiras Letras da escola masculina da Freguesia da Sé. No dia 28 de março de 1854, ele recebeu a quantia de 35$340 para o pagamento de uma cadeira, uma campainha, um canivete fino, uma libra de giz, 10 garrafas de tinta, cinco canivetes ordinários para lápis de pedra, transporte (dos materiais), 10 gramáticas portuguesas, 60 exemplares de leitura e 15 pautas (cf. Livro de registro dos "utensis, e as quantias para a compra dos mesmos, e dos moveis que forem fornecidos aos estabelecimentos á Instrucção Publica" (1854-1872). AE, E1124, MIP). Os materiais relacionados para sua escola estão em perfeito acordo com os materiais previstos na Tabela e são pertinentes à instrumentalização do ensino das "matérias" definidas para a primeira cadeira de Primeiras Letras. As pequenas variações acerca da quantidade de utensílios, medidas dos móveis e, às vezes, as variações sobre a espécie de um material induzem a pensar numa correlação com a freqüência média regular à escola e/ou as condições espaciais do lugar de funcionamento da escola.

O professor Antonio Augusto de Araujo registrou o "regulamento" de sua escola no dia 28 de agosto de 1853. O emprego que faz do tempo supõe organização minuciosa e conhecimento teórico-metodológico pouco reconhecível nos relatórios de professores de Primeiras Letras do período. O Quadro 2.6 reproduz o "regulamento" (foram usadas reticências nos trechos impossíveis de ler devido ao precário estado de conservação material do documento consultado 4917 05, AE, MIP).

Quadro 2.6

Regulamento da escola de Primeiras Letras (1853) – Freguesia da Sé/São Paulo

Dia da semana e período do dia	Horário, duração e atividades
2ª-feira Manhã	9:00h às 11:00h - "Alumnos estudão nas decúrias diversos exemplares [...] e impressos." 11:00 às 12:00h - "[...] as classes; e subordinados aos Decuriões na pedra da decuria de contas e, depois da de Grammatica da Lingua Nacional. Estas decurias são formadas dos Decuriões das classes; e no tempo que resta, quando antes não o faça, debucho para os alumnos subordinados escreverem."
Tarde	15:00h às 15:30h - "os Alumnos escrevem, nas classes, dirigidos pelos Decuriões; e estes são responsabilizados pelas negligencias que cometterem com algumas penas correcionais, que tem por fim estimulal-os, taes como, perda de emprego, castigo moral ou phisico conforme a natureza do delicto. Todos os alumnos que não necessitão mais escrever debucho, escrevem em suas casas para apresentarem na aula uma escripta demanhã outra detarde; e aquelles que escrevem cursivo, apresentão uma escrita de cursivo demanhã, outra de bastardo ou bastardinho á tarde." 15:30h às 16:30h – "os Alumnos [...] nas classes, e dão lições aos [...]" 16:30h às 17:00h – "recolhem-se para as classes; e eu tomo as lições dos Decuriões, de cartas manuscriptas, e de Cathecismo, e corrijo as escriptas."
3ª-feira	"de manhã e de tarde observo a mesma ordem"
4ª-feira Manhã	Repete-se a "mesma ordem" da manhã dos dias anteriores
Tarde	15:00h às 15:30h – "os Alumnos subordinados escrevem nas classes" 15:30h às 17:00h – "estudão taboada, numeração romana, e argumentão uns com os outros, presididos por mim, a taboada, a numeração romana e a somma. Os alumnos que ainda não sabem lêr cursivo, eu lhis ensino a doutrina Christã, e recomendo-lhes que peção ás suas mãis que os ensinem, e os que sabem lêr, estudão em cartilhas e em Cathecismos. Eu argumento taboada, numeração romana, somma e doutrina Christã; e esplico aquelles pontos de doutrina que são necessarios para que elles entendão, mas faço – com singelesa, e por palavras claras e faceis que [...] gráo de adiantamento da intelligencia de cada um."
6ª-feira	"demanhã e de tarde [...] a mesma ordem que na segunda [...] assim tão bem sabbado demanhã."

(continua)

Quadro 2.6 (continuação)
Regulamento da escola de Primeiras Letras (1853) – Freguesia da Sé/São Paulo

Sábado Tarde	15:00h às 15:30h – "os Alumnos escrevem nas classes." 15:30h às 16:00h – "os Alumnos subordinados estudão taboada, numeração romana e doutrina Christã, e dão lições aos Decuriões. 16:00h às 17:00h – "eu argumento a taboada, numeração romana e doutrina Christã: d'esta eu explico aquelles pontos necessarios para que elles entendão com facilidade aquilo o que estudão. [...] escriptos de apostas, e para estimular aquelles que ganhão, confiro-lhes premios, que consistem em pequenos cartões impressos com a palavra perdão e que os livra de castigos. Os decuriões passão exame de [...] em todos os seos subordinados; e depois virem pela [...] numeração de suas classes me [...] o resultado do exame, eu faço n'elles [...] Eu [...] todos os alumnos guiados por mim [...] de joelhos nos bancos, de mãos postas, e com toda a reverencia e respeito devidos á nossa Santa Religião."

Fonte: "Regulamento" produzido pelo professor Antonio Augusto Araujo, 28 de agosto de 1853. 4917 05. AE. MIP.

A "ordem" engendrada na distribuição do tempo escolar da escola de Primeiras Letras da Freguesia da Sé está em acordo com a normatização legal, que define que o professor deve manter os alunos sempre ocupados durante o tempo dos "exercicios diarios das Aulas". Também está em acordo com a lei proposta para a organização dos alunos em decúrias compostas segundo o grau de adiantamento de cada um dos alunos. O método pedagógico garante a eficácia da transmissão do ensino estabelecida numa forma escolar na qual tanto o professor, como o aluno sujeitam-se a regras impessoais (regulamentares), em um

> espaço fechado e totalmente ordenado para a realização de cada um dos seus deveres, num tempo tão cuidadosamente regrado, que não pode deixar nenhum lugar a um movimento imprevisto, cada um submete sua atividade aos "princípios" ou "regras" que a regem (Vincent, org., 1994:18).

O rigor da "ordem" semanal dos trabalhos da escola da Freguesia da Sé revela um "desvio que é preciso problematizar, no confronto entre ponto de vista institucional e de dinâmicas pessoais" (Chartier, 1993:189). Neste caso, ponto de vista institucional e dinâmica pessoal do professor em evidência.

O regulamento produzido pelo professor Antonio mostra que as aulas tinham duração maior que a prevista no artigo 8º do Regulamento para a Comissão Inspetora das Escolas de Primeiras Letras (25 de setembro de 1846), dispositivo que definia "das 8 até as 10 e meia horas da manhã, e das duas até as quatro e meia da tarde".

A ordem do "regulamento" escrito pelo professor Antonio Augusto garantia a vigilância segundo o primado do ensino mútuo.

Os materiais existentes na escola do professor Antonio Augusto podem ser depreendidos a partir do próprio regulamento escrito em 1853: pedra de contas, cartas "manuscriptas", catecismo, prêmios (pequenos cartões impressos com a palavra "perdão"), bancos e "taboada". Tanto o conjunto dos materiais existentes como os materiais que seriam adquiridos em 1854 estavam em acordo com a Tabela de Móveis e Utensílios da Secretaria de Instrução Pública. Os materiais relacionados nos dois documentos revelam aspectos de complementaridade: o giz adquirido em 1854, por exemplo, seria usado na "pedra da decuria de contas", material já existente na escola. O "regulamento" e a lista de materiais permitem inferir a existência de outros materiais que, embora não sejam explicitados em nenhum dos documentos, são sugeridos pelo emprego de certos utensílios. Exemplo disso são o canivete "fino", para o professor preparar as penas, e os seis canivetes "ordinários", que serão utilizados pelos estudantes no preparo dos lápis usados para escrever nas *pedras* ou *lousas*, utensílios de uso individual dos alunos.

O "regulamento" dá indicações dos procedimentos de método que organizam o ensino de leitura, escrita, matemática e doutrina cristã. O ensino da escrita compreendia o exercício de debuxos preparados pelo professor. Superada a etapa do debuxo, os alunos deveriam fazer — eventualmente, em casa e com ajuda das suas mães — escritas bastardas, bastardinhas ou cursivas. Tais escritas tinham de ser apresentadas na "escola", quando seriam corrigidas pelo professor. Em resumo, o ensino de escrita constituía-se da lição dada pelo professor por meio de esboços que os alunos iniciantes deveriam copiar, atividade acompanhada nas classes pelos decuriões, e da transferência da escrita bastarda para a escrita cursiva, que podia ser realizada em casa e deveria ser apresentada na escola no outro dia, quando o professor procederia à sua correção.

O ensino da leitura dava-se com o emprego de exemplares de cartas manuscritas ou impressas, que eram distribuídas entre as decúrias sob a observação constante de um decurião. Os alunos que já sabiam ler receberiam cartilhas e catecismos e estudariam a Gramática da Língua Nacional.

Matemática consistia na decoração da tabuada, em exercícios com a numeração romana e com as operações aritméticas elementares. No primeiro momento, os alunos estudariam e "argumentariam" entre si,[5] sob a "presidência" do professor. Em seguida, o decurião deveria examinar e recolher as "lições" dos alunos subordinados e entregá-las ao professor. O professor Antonio Augusto, por sua vez, era o responsável pela "argumentação" dos decuriões.

A doutrina cristã também orientava-se pela argumentação do professor, depois da explicação dos "pontos necessarios para que elles entendão com facilidade aquilo o que estudão". Os cuidados no ensino desta matéria eram redobrados para os alunos que ainda não sabiam ler: para estes, o professor explicava o catecismo "com singelesa, e por palavras claras e faceis", segundo o "gráo de adiantamento da intelligencia de cada um". Nestas condições, o estudo de doutrina cristã refletia-se no hábito de os alunos, com os "joelhos nos bancos" e de "mão postas", prestarem reverência à "Santa Religião", atividade que era conduzida pelo professor sem a mediação do decurião.

Note-se que "lição" e "exercício" são atividades que têm alguns momentos exclusivos, mas quase sempre se misturam.

O cotejo da relação dos materiais recebidos pelo professor Antonio Augusto de Araujo (1854) com a primeira versão da Tabela de Móveis e Utensílios (1852) e o "regulamento" (1853) é exercício que reúne o autor da prescrição ao destinatário da prescrição, em um movimento "raro" no qual aquele que prescreve é usuário da prescrição e, neste caso, é também o relator do uso que faz da própria prescrição. O professor Antonio concentra no "regulamento" de sua escola os elementos constituintes de uma "forma" escolar em que o tempo é totalmente empregado pelas lições de ensino previstas pela lei, de modo que a nenhum aluno falte atividade em momento algum — há até atividades a realizar em casa, com a ajuda materna. Ele faz surpreendente apropriação das orientações prescritivas do método de ensino mútuo e consegue realizar, no seu discurso, a quase perfeita oposição de uma das maiores representações do método de ensino mútuo, qual seja, o conjunto de materiais

[5] Argumentação- Prática de ensino proveniente do ensino oral, um dos procedimentos que sucede a memorização da lição. Na argumentação um aluno interroga outro enquanto o professor observa ou, o professor argumenta ao aluno. A argumentação é procedimento inscrito no Método Pedagógico dos Jesuítas (Ratio Studiorum) no ensino das Humanidades, sendo apresentada no conjunto de outros

escolares que supõe a prática do método de ensino mútuo. Isto é, o professor Antonio Augusto parece querer demonstrar que é possível instituir uma organização escolar, em princípio complexa, empregando-se materiais elementares. Assim, seu "regulamento" pode ser visto como documento escrito por um dos homens que estabeleceu os móveis e utensílios necessários à escola pública de Primeiras Letras. Este homem não era um professor "ordinário". Como membro da Comissão de Móveis e Utensílios, certamente colaborou com a definição dos materiais escolares da Tabela; como professor da escola de Primeiras Letras da Freguesia da Sé, era usuário dos materiais escolares da Tabela. Na condição de professor, produziu o "regulamento" da própria prática, com a habilidade de subtrair da organização escolar do método de ensino mútuo uma de suas maiores especificidade: o conjunto de materiais escolares. O professor Antonio Augusto demonstra no "regulamento" que o *método de ensino* pode ser efetivado segundo os materiais escolares que são disponíveis pela Tabela. O "regulamento" revela uma organização escolar cuja "ordem" parece inabalável e pode ser praticada com materiais elementares definidos pela Tabela e sem a prerrogativa do *espaço edificado* para a finalidade educativa, ao que, aliás, nem sequer é feita alguma referência. Esta é a grande habilidade deste homem que se movimenta engenhosamente do pólo prescritivo ao prático. Antonio Augusto possui qualidades mais que suficientes, necessárias para que, na condição de professor de Primeiras Letras, também fosse membro da Comissão de Móveis e Utensílios da Secretaria de Instrução Pública da Província paulista na segunda metade do século XIX.

Os materiais relacionados na Tabela de 1855 da Secretaria de Instrução Pública indicavam o método de ensino simultâneo. Em Capivari, no ano de 1854, a professora Innocencia Querubina sugerira o método de ensino misto (individual e simultâneo). Na capital da Província, o professor Antonio Augusto de Araujo, em 1853, propusera o método de ensino mútuo. Para ambos os professores, prescrevia-se a Tabela de Móveis e Utensílios, que daria o arranjo espacial de suas aulas. A forma escolar em constituição na metade do século XIX estava condicionada à oferta limitada de móveis e utensílios às escolas, aos diferentes níveis de adiantamento dos alunos e aos diferentes níveis de formação dos professores.

---

procedimentos como preleção, explicação, disputa, entre outros (cf. Franca, 1954).

Os casos de Capivari e da Freguesia da Sé transitavam entre as referências conceituais dos métodos de ensino mútuo, simultâneo, misto e individual. Esta mistura era uma das marcas do processo de constituição de uma forma escolar na Província paulista. As concepções de *método* induzidas pela solicitação de materiais da professora Innocencia (1854), pela Tabela final de materiais da Secretaria de Instrução Pública (1855) e o "regulamento" do professor Antonio Augusto (1853) correspondem à necessidade de um princípio de organização e distribuição do serviço escolar. Nos três casos, *método* corresponde a *modo* de organização escolar.

As diferentes referências conceituais de método veiculadas pelos agentes escolares na formulação das práticas de ensino podem ser entendidas como práticas autorizadas pelo silêncio da legislação, que não especificou o método de ensino a ser empregado nas escolas. Um fato que distingue a legislação escolar paulista da legislação escolar do município da Corte é que este, mesmo com ressalvas de ordens prática e material, estabeleceu a respeito:

"O methodo do ensino nas escholas será em geral o simultaneo: poderá todavia o Inspector Geral, ouvindo o Conselho Director, determinar, quando o julgue conveniente, que se adopte um outro em qualquer parochia, conforme os seu recursos e necessidades" (artigo 73, capítulo III, do Regulamento da instrucção primaria e secundaria do Municipio da Côrte, *Collecção das Leis do Imperio do Brazil*, tomo I, Rio de Janeiro, Typ. Nacional, 1854).

Receita e despesa na Comissão de Móveis e Utensílios

A verba anual destinada à provisão das escolas públicas da província paulista era de 2:000$000. Este valor era repassado à Comissão de Móveis e Utensílios da Secretaria de Instrução Pública, que deveria prestar contas ao Tesouro Provincial sobre as despesas. Em dezembro de 1857, o dr. Diogo de Mendonça Pinto, inspetor geral de Instrução Pública, queixou-se a ao presidente da Província, o sr. José Joaquim Fernandes Torres, quanto ao montante daquela verba. O inspetor geral relatava que, em função da "modica" quantia destinada à provisão escolar, tinha criado um "systema" por meio do qual privilegiava a aquisição de móveis, só

adquirindo os "utensis" indispensáveis às práticas escolares. Entendia que, com o "systema" de privilegiar a compra de mobília, poderia atender à necessidade "instante" das escolas, e a provisão dos utensílios seria feita em seguida. Mas este "systema" era ameaçado pela verba minguada de provisão anual das escolas.

> Grande parte das escholas estão baldas de taes objectos, e ainda não seria bastante montar á todas. 2:000$000 é pois consignação assaz modica; e como a necessidade de distribuição dos moveis é mais instante, estou seguindo o systema de reservar o dinheiro exclusivamente para a compra d'elles, e de algum utensil que absolutamente não se póde dispensar, aguardando que todas as escholas se achem convenientemente mobiliadas para começar a provêl-as de todos os utensis. Prevejo porem que esse dia na marcha vagarosa que torna a satifação de similhante necessidade, só chegará ao cabo de aturados annos; e então alem de terem soffrido privação as escholas que forem as ultimas attendidas, as que tiverem sido as primeiras já estarão precisando de reforma, ou novo sortimento de moveis, e por conseguinte jamais será possivel o fornecimento dos utensis marcados pela Tabella (relatório do inspetor geral de Instrução Pública, Diogo de Mendonça Pinto, encaminhado ao presidente da província, José Joaquim Fernandes Torres, 1857, disponível em wwwucrl://jukebox.uchicago.edu/bsd/bsd/995html).

A provisão escolar estava entre as questões gerais da instrução:

> Ora pagar mal ao magisterio de primeiras letras, e sobrecarregal-o ainda quer com o aluguel da sala para a eschola, e quer com a despeza de aquisição dos moveis e utensis, sem os quaes é impedida de funcionar, é facto sobre modo inadmissivel, que entendo deve atrahir os cuidados do Governo (relatório do inspetor Diogo de Mendonça Pinto ao presidente da província paulista, José Joaquim Fernandes Torres, 1857, disponível em wwwucrl://jukebox.uchicago.edu/bsd/bsd/995html).

> Sendo geraes e constantes as reclamações sobre móveis e utensîs para uso das escholas e aulas publicas, e tendo a Lei do orçamento do anno, hontem findo consignado para satisfação d'essa necessidade a quota de dous contos de reis, os quaes tem de cair em exercicio findo no ultimo de Desembro do corrente anno, tenho a honra de rogar á V. S. que a bem de um interesse de transcendencia qual o da instrucção da mocidade se digne providenciar a fim que logo que sejam possivel se faça entrega da dicta quota á commissão, incumbida de recebel-a, composta dos Doutores Reverendo Ildefonso Xavier Ferreira, Manoel José Chaves, e Professor Antonio Augusto d'Araujo (ofício nº 289 do inspetor geral de Instrução Pública, Diogo de Mendonça Pinto, encaminhado ao vice-presidente da província, Manoel José Joaquim de Amaral Gurgel, Capital, 1 de julho de 1859, 4935 02, AE, MIP).

Em 1858, "o Professor do Ó Francisco Valladares de Toledo" dirigiu-se ao presidente da Província, o mesmo sr. José Joaquim Fernandes Torres, e alegou a necessidade de "utensis" para sua escola. O inspetor geral parece não ter apreciado os procedimentos do professor, sobre o que registrou:

> Esse Professor não ignora que semelhante negócio corre por esta repartição, que ella tem à sua disposição, a quota votada para o fornecimento de tais objectos as escholas públicas, e que constantemente estou acodindo à reclamações d'essa natureza; não obstante não só não tem trazido á meo conhecimento semelhante necessidade, mas ainda resolve recorrer á V. Exa. como talves dando a entender

> que há designio de não satisfazel-a (ofício nº 428 do inspetor geral, Diogo de Mendonça Pinto, ao presidente da província, José Joaquim Fernandes Torres, São Paulo, 6 de agosto de 1858, 4934 01, AE, MIP).

Embora reclamada, a verba anual de provisão das escolas não foi aumentada, ao mesmo tempo que cresciam as queixas e as despesas. A "correspondência" concentrava as questões das escolas. O movimento gerado pelas "reclamações geraes e constantes" que chegavam à Secretaria evidenciavam a insuficiência do espaço onde funcionava a repartição. A instituição que fora criada para centralizar e, na medida do possível, solucionar os problemas das escolas públicas via-se diante da necessidade de um local mais apropriado.

Em maio de 1859, o inspetor Diogo dirigiu-se novamente ao presidente da Província, José Joaquim Fernandes Torres, para informar que "a sala da Inspectoria Geral e Secretaria é acanhada, sem as divisões precisas". Era "distituida da decencia propria de uma repartição publica", sendo necessário "um local mais commodo e conveniente" (relatório do inspetor geral, Diogo de Mendonça Pinto, encaminhado ao presidente da província paulista, 1857, disponível em wwwucrl://jukebox.uchicago.edu/bsd/bsd/995html). Em se tratando da instituição que centralizava todos os problemas da instrução, um espaço "decente" era urgente para o inspetor geral, que, para resolver o problema do "local" de funcionamento da "Repartição", propunha a reforma das salas onde funcionava a "Typographia de Antonio Lousada Antunes". As salas pertencentes ao "Palacio do Governo" estavam desocupadas, mas precisavam de reparos, já que se encontravam "em estado de não poder prestar-se a fim algum". A falta de edificações construídas para uma finalidade específica era remediada pela existência de salas que pertenciam ao "Palacio do Governo", o que se depreende do texto do inspetor: "A todo tempo que sejão reclamadas pelo serviço do Estado achar-se-ão adaptadas á receberem o destino que se lhes quiser dar"; logo, as duas salas poderiam ser "adaptadas" para o serviço da Instrução Pública?

As salas precisavam dos seguintes reparos:

> [...] forrar a ambas as salas e assoalhos [...], fazer uma parede devisoria com competente porta de communicação, abrir uma porta para communicar as dictas duas salas, fazer uma jánella de vidraças, concertar as existentes, pôr vidros nos caixilhos que faltão, pintar a oleo o tecto batentes, e janellas, rebocar de cal as paredes guarnecell-as com rodapé e forral-as de papel por ser mais economico (relatório do inspetor geral, Diogo de Mendonça Pinto, encaminhado ao presidente da província, José Joaquim Fernandes Torres, Capital, 26 de maio de 1859, 4935 02, AE, MIP).

A reforma foi orçada por José Francisco Toledo e se realizaria "por empreitada pela quantia de Rs. 1:600$000" (ofício nº 227 do inspetor geral, Diogo de Mendonça Pinto, encaminhado ao presidente da província, José Joaquim Fernandes Torres, Capital, 26 de maio de 1859, 4935 02, AE, MIP). Este valor poderia ser pago "em 2 prestações iguais", a primeira logo que fosse assinado o "contracto", e a segunda quando os trabalhos estivessem "em meio". A qualidade do serviço era garantida por José Francisco de Toledo, responsável pela obra. O dinheiro seria restituído caso a reforma não fosse finalizada no "tempo estipulado". Vale destacar que aquele orçamento era equivalente a mais de três quartos da verba anual esperada pela Comissão de Móveis e Utensílios para a provisão das escolas públicas da Província.

A reforma das salas foi autorizada, e parece que seria paga com a verba destinada à Comissão de Móveis e Utensílios: é o que se depreende da manifestação do inspetor geral, o qual solicitou que fosse antecipada a "quota de dous contos de reis" previstos pela "lei do orçamento", tendo em vista que a "quota ultimamente recebida ainda não está esgotada, mas acha-se subjeita ao pagamento de despesas já ordenadas" (ofício nº 289 do inspetor geral encaminhado ao vice-presidente da província, Manoel Joaquim de Amaral Gurgel, São Paulo, 1 de julho de 1859, 4935 02, AE, MIP). Outras despesas que puderam ser verificadas no ano de 1859 foram a autorização da compra de "huma caza para escola de las. Letras no distrito de São João Baptista da Faxina no valor de Rs. 80$000" (ofício do Tesouro Provincial nº 332, assinado por Hyppolito Jose Souza, encaminhado ao presidente da província paulista, José Joaquim Fernandes Torres, São Paulo, 3 de fevereiro de 1859, 4935 02, AE, MIP), e a "impressão do Relatorio sobre o Estado da Instrucção Publica da Provincia", despesa autorizada em 11 de junho de 1859. Tais despesas deveriam ser custeadas "com o dinheiro excedente da Comissão de moveis e utensís" (ofício nº 260, do inspetor geral de Instrução Pública encaminhado a Hyppolito Jose Soares Sousa, São Paulo, 11 de junho de 1859, 4835 02, AE, MIP).

Em 1º de julho de 1859, o inspetor geral dirigiu-se então ao vice-presidente da Província, o sr. Manoel José Joaquim de Amaral Gurgel, a quem solicitou a antecipação da segunda quota da verba destinada à Comissão de Móveis e Utensílios. Este procedimento autoriza supor que, para o inspetor, era justo o deslocamento do orçamento da Comissão de Móveis e Utensílios para a adaptação das salas aos

serviços da Instrução Pública. Seu procedimento, contudo, não permite afirmar que o interesse quanto ao local de funcionamento da repartição fosse superior à preocupação com a provisão material das escolas públicas que reclamavam por móveis e utensílios.

A justificativa para o pedido de antecipação da verba de "dous contos de reis" prevista para o mês de dezembro foi que a última cota recebida estava "subjeita ao pagamento" de outras despesas. O inspetor alia à necessidade da verba da provisão material a "transcendencia" da "instrucção da mocidade", além de advertir que, enquanto a verba não fosse liberada na "sua totalidade", a Comissão não poderia apresentar prestação de contas.

No dia 15 de setembro de 1859, todavia, o sr. Hypollito Jose Soares de Araujo, do Tesouro Provincial, dirigiu-se ao vice-presidente da Província, o sr. Manoel Joaquim de Amaral Gurgel, e mostrou-se contrário ao pedido de antecipação da verba destinada à provisão material das escolas formulado pelo inspetor geral.

> O inspector geral de Instrucção Publica péde que seja entregue a commissão composta dos Dres. Reverendo Ildefonso Xavier ferreira e Manoel José Chaves, e Professor Antonio Augusto de Araujo a quota votada no orçamento findo para moveis e utencis das escolas, e de aulas publicas; cumpre-me significar a V. Exa. que dita quota é de 2:000$000 rs. que em parece poder ser entregue em prestações, visto que ainda faltão mais de tres meses para findar o anno, e não há tão urgente necessidade de entregar-se a commissão, sendo certo que muita falta fará aos cofres do Thesouro (ofício nº 260 do inspetor do Tesouro Provincial, Hypollyto J. Soares de Sousa, encaminhado ao vice-presidente da província, Manoel Joaquim de Amaral Gurgel. São Paulo, 15 de setembro de 1859, 4935 02, AE, MIP).

As despesas efetuadas entre 1857 e 1860 revelam que os 2:000$000 não eram gastos na sua totalidade com a aquisição de móveis e utensílios (ver Quadro 2.7).

Quadro 2.7
Despesas com a provisão das escolas públicas (1857-1861) – São Paulo

Ano	Despesa com a provisão das escolas públicas
1857	541$280
1858	978$929
1859	793$580
1860	622$000
1861	93$000

Fonte: "Livro de registro de utensis, e as quantias para a compra dos mesmos, e dos moveis fornecidos aos estabelecimentos á Instrucção Publica d'essa Provincia" (1854-1872), assinado por Manoel Francisco Costa Silveira, E1124, AE, MIP.

Os números tornam razoável a hipótese de que a verba dos materiais escolares pudesse ter sido usada na reforma das salas onde funcionava a Secretaria da Instrução Pública. Em 26 de janeiro de 1859, a "Comissão encarregada do recebimento da quantia consignada para a compra de utencilios para as aulas, recebeu 2:000$000 rs. pertencente ao Orçamto. findo" (Contadoria Provincial de São Paulo, 26 de janeiro de 1859. 4935 02, AE, MIP). O valor da reforma seria dividido em duas prestações de 800$000. Assim, o valor de cada uma das prestações poderia ser subtraído da verba da provisão escolar dos anos de 1859 e 1860. Alguns dos gastos efetuados pela Secretaria de Instrução entre os anos de 1859 e 1860 estão no Quadro 2.8.

Quadro 2.8
Algumas despesas efetuadas entre os anos de 1859 e 1860 – São Paulo

Ano	Valor	Despesas
1859	800$000	Primeira prestação da reforma
	793$000	Provisão de materiais escolares
	80$000	Compra de casa de escola localizada em Faxina
		Impressão do Relatório de Instrução Pública (1858)
1860	800$000	Segunda prestação da reforma
	622$000	Provisão de materiais escolares

Fontes: Ofício do Tesouro Provincial nº 332, assinado por Hyppolito Jose Soares Sousa, encaminhado ao presidente da província paulista, José Joaquim Fernandes Torres, São Paulo, 3 de fevereiro de 1859, 4935 02, AE. MIP; "Livro de registro de utensis, e as quantias para a compra dos mesmos, e dos moveis fornecidos aos estabelecimentos á Instrucção Publica d'essa Provincia" (1854-1872), assinado por Manoel Francisco Costa Silveira, E1124, AE, MIP; ofício nº 260, assinado pelo inspetor geral, Diogo de Mendonça Pinto, encaminhado a Hyppolito Jose Soares Sousa, São Paulo, 11 de junho de 1859, 4935 02, AE, MIP; ofício nº 227 do inspetor geral Diogo de Mendonça Pinto e encaminhado ao presidente da província, José Joaquim Fernandes Torres, São Paulo, 26 de maio de 1859, 4935 02, AE, MIP.

As despesas feitas no ano de 1859 revelam outras preocupações da Secretaria de Instrução Pública: reformar as salas que acomodariam a Secretaria de Instrução Pública, adquirir um imóvel para o funcionamento da escola de Faxina e imprimir o relatório geral sobre o estado das escolas paulistas. Eram providências necessárias, sem dúvida: o problema é que as despesas com estes serviços seriam feitas com mais da metade do dinheiro que deveria ser usado para suprir as escolas públicas de móveis e utensílios. A necessidade de prover as escolas de móveis e utensílios na metade do

século XIX era uma dentre outras necessidades de um serviço de ensino público que se instituía.

Em julho de 1860, o inspetor da Tesouraria assinava um documento no qual se podia ler: "Mando V. Sa. entregar ao porteiro da Secretaria do Governo, Jose Francisco de Azevedo, a quantia de 1:800$000rs, resto do credito concedido para mobilia, e aceio do Palacio da Presidencia" (correspondência nº 33, encaminhada ao Palácio do Governo de São Paulo, assinada por Polycarpo Lopes de Leão, inspetor da tesouraria, São Paulo, 12 de julho de 1860, E0137, AE, MIP).

O Quadro 2.9 pode dar uma idéia de quanto representava o valor anual destinado à provisão das escolas públicas.

Quadro 2.9
Comparação de despesas entre 1851 e 1860 – São Paulo

Data	Caracterização de despesa	Valor
8/11/1851	Salário anual do inspetor geral de Instrução Pública	1:200$000
14/12/1854	Reforma de uma "escola" de Primeiras Letras	166$800
1857	Verba anual de provisão das escolas públicas	2:000$000
26/5/1859	Reforma das salas da Secretaria de Instrução Pública	1:600$000
12/7/1860	"Resto" concedido para mobília e asseio do Palácio do Governo	1:800$000

Fontes: Artigo 34, Regulamento de Instrução Pública de 8 de novembro de 1851, E00877, AE, MIP; "Importancia paga a Manoel Dias da Freguesia de Sta Iphigenia, proveniente da despesa feita com concertos da Sala, onde está estabelecida a eschola"; Relatório Geral de Instrução Pública do inspetor Diogo de Mendonça Pinto, 1857, disponível em wwwucrl://jukebox.uchicago.edu/bsd/bsd/995html; correpondência nº 33, assinada por Polycarpo Lopes de Leão e encaminhada ao Palácio do Governo de São Paulo, 12 de julho de 1860, E0137, AE, MIP.

A provisão de materiais escolares deveria ser feita com a verba anual de 2:000$000. Existiam 188 escolas públicas de instrução primária até dezembro de 1857 (cf. rel. geral de Instrução Pública. Capital, dez. 1857, p. 08. Disponível no site: wwwucrl://jukebox.uchicago.edu/bsd/bsd/995html. Aquela verba, se fosse destinada exclusivamente à compra de móveis e utensílios para as escolas públicas de Primeiras Letras, seria suficiente apenas para adquirir um conjunto de 30 lousas ou uma cadeira de uso do professor para cada escola: uma lousa de uso individual do aluno poderia custar $360 e uma cadeira de uso do professor poderia Ter o custo médio de 9$000, na década de 50 do século XIX (cf. "Livro de registro dos utensis, e as quantias fornecidas aos estabelecimentos á Instrucção Publica d'essa Provincia" (1854-1872), E1124, AE, MIP).

Capítulo 3

A Provisão Material da Escola Primária do Século XIX

Arrumação de sala

A provisão material das escolas públicas de São Paulo entre os anos de 1854 e 1872 revela que os materiais escolares ofertados às escolas públicas dividiam-se entre

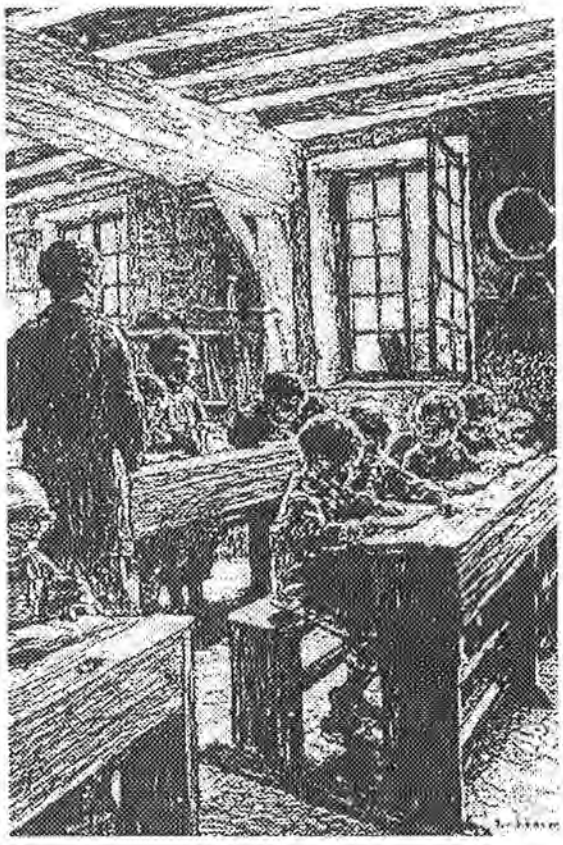


Figura 8. Uma escola do século XIX (Costa Rico, 1997:100)

dois conjuntos básicos de móveis e utensílios: um conjunto de móveis de uso específico do professor —mesa, cadeira e estrado — e outro de uso dos alunos — bancos e bancas/mesas (cf. "Livro de registro dos utensis, e as quantias para a compra

dos mesmos, e dos moveis, que forem fornecidos aos estabelecimentos á Instrucção Publica d'essa Provincia", assinado pelo secretário de Instrução Pública, Manoel Francisco Costa Silveira, São Paulo, fevereiro de 1854 a maio de 1872, E1124, AE, MIP).

As escolas públicas paulistas eram providas de bancos longos e mesas compridas destinadas ao uso dos alunos. No período de 1854 a 1872, não há referência ao uso dos mochos (bancos sem encosto, de uso individual). Mas esta constatação pode indicar medida de orientação econômica e não orientação médico-higienista. Ao que parece, os bancos individuais sem "costas" foram substituídos por bancos coletivos e sem encosto. As referências dadas pelas listas de móveis revelam que a preocupação com os bancos ficava restrita às medidas de comprimento e quantidade. Quanto às mesas, a questão eram as medidas de comprimento; em dado momento, passou a interessar também sua largura.

O mobiliário e os utensílios que fossem adquiridos para as escolas tinham de constar na "Tabella aprovada pelo "Governo". Em novembro de 1866, uma escola localizada em Campinas alterou algumas "peças" da Tabela. O inspetor Diogo de Mendonça Pinto pronunciou-se da seguinte maneira:

> Os móveis para a eschola de Campinas devem ser feitos segundo a relação por ter sido ella confeccionada de conformidade com a respectiva Tabella approvada pelo Governo, sendo que por isso não é possivel approvar-se a despesa uma vez que os moveis se apartem da dita relação, trazendo uma substituição que não se acha n'esse caso que vem a ser a dos bancos de 20 palmos de cumprido em vez de 10, por isso que a mesma Tabella os manda fornecer de um ou de outro modo (Ofício nº 290, de 30 de novembro de 1866, E01097, AE, MIP).

O Quadro 3.1 mostra alguns exemplos de provisão mobiliária autorizada.

Quadro 3.1
Mobiliário escolar (1854-1864) – São Paulo

Data	Localidade da escola	Móveis
27/2/1854	Villa de Santa Isabel	1 cadeira, 1 estrado, 1 mesa, 3 bancos e 3 bancas
31/3/1864	Consolação	5 bancos de 10 palmos, 5 bancas de 10 palmos de comprimento, 1 mesa e 1 cadeira
1864	Santo Amaro	4 bancos de 10 palmos de comp. e 4 bancas de 10 palmos de 2 ½ de larg. com vácuos para tubos

Fonte: "Livro de registro dos utensis, e as quantias para as compras dos mesmos, e dos moveis que forem fornecidos aos estabelecimentos á Instrucção Publica d'essa Provincia" (1854-1872), assinado pelo secretário de instrução Pública, Manoel Francisco Costa Silveira, E 1124, AE, MIP.

Na maioria dos registros de provisão das escolas, há correspondência entre a quantidade de bancos e bancas, e as medidas de comprimento entre a banca e o banco eram iguais. Isto pode ser indício de que nestas escolas os alunos não se sentariam face a face, mas lado a lado. Uma banca poderia ser intercalada por um banco e o conjunto dos alunos era enfileirado pelas carreiras de bancos. A preocupação com a largura da mesa parece trazer a preocupação com o tinteiro, "detalhe que não se pode mais negligenciar" (Berger, 1911d). As quatro bancas escolares adquiridas pela escola feminina de Santo Amaro tinham "vácuos" para a colocação de tinteiros. Para tais "vácuos", haveria que se adquirir tinteiros "pa. embutir nas bancas de escrever" ("Relação dos Moveis e Utencís" da cadeira masculina de Primeiras Letras, prof. Francisco Campos, São Paulo, 1870-1871, 4917 05, AE, MIP).

Os tinteiros relacionados nas listas de materiais das escolas paulistas eram geralmente denominados "tubos" e podiam ser de cobre, vidro e, em alguns casos, de cristal (cf. registro da Secretaria de Instrução Pública, o Prof. José Alves de Souza Pinto da cadeira de Primeiras Letras do sexo masculino recebeu 23$000 para compra de 1 campainha, 9 tubos de tinta, 20 lousas grandes, 30 canetas de metal, 30 lápis de pedra e 1 par de tinteiros de cristal. São Paulo, 12 de outubro de 1871, E1124, AE, MIP). Os tinteiros eram distribuídos pelos orifícios existentes nas bancas, procedimento com o qual se pretendia diminuir a sujeira causada pelo manuseio da tinta nas lições de escrever. Uma mesa de muitos lugares haveria de ter o orifício no lado direito de cada aluno. Em uma mesa de dois lugares, o "tinteiro devia ser posto no meio a fim de poder servir para os dous alumnos" (Campagne, 1886:845).

> A matéria, a forma, o lugar do tinteiro são pois importantes no mobiliário escolar. É necessário manter a tinta fluida e protegida de impurezas; seu uso, principalmente pelas crianças mais novas, deve ser regrado e vigiado. É, então, necessário que o tinteiro escolar mantenha a tinta em boas condições, que sua limpeza seja fácil e que os alunos não possam nele introduzir nada que não seja sua pena (Berger, 1911b).[1]

Os primeiros tinteiros eram tubos de madeira em forma de chifre ou pêra, quando não quebravam, mas trincavam com facilidade, deixando a tinta escapar. "Em seguida, apareceram pequenos tinteiros de vidro colocados no lugar de placas de

[1] No original: *La matière, la forme et la place de l'encrier sont donc importantes dans le mobilière scolaire. L'encre est une matière qu'il importe de mantenir fluide et l'abri d'impuretés; l'usage, pour les jeunes enfants surtout, doit en être réglé et surveillé. Il est donc necessaire que l'encrier d'école garde l'encre bien propre, que le nettoye en soit facile, et que les élèves ne puissent rien y introduire que leur plume.*

cortiça de forma quadrada. Fixavam-se melhor do que os tubos sobre a mesa, por serem de matéria menos escorregadia" (Berger, 1911b).[2] Os tinteiros quadrados foram substituídos por tinteiros cilíndricos de vidro canelado. Estes apresentavam uma abertura no fundo em forma de funil e, embora abrigassem a tinta das impurezas, podiam deslizar na mesa inclinada, cair no chão e quebrar-se. O formato afunilado dificultava a limpeza e propiciava a permanência de algumas gotas de água; quando se introduzia alguma pena de ferro, dificilmente se conseguia tirá-la. Por isso, os preferidos eram frascos de bojo mais largo e menores na altura. Segundo Berger (1911b), todos os tinteiros móveis possuíam inconvenientes no uso escolar, razão pela qual o mais importante era que "o tinteiro [tivesse] um lugar fixo, à esquerda do aluno e perto do caderno".

Os construtores de mobiliário escolar criaram mesas nas quais os tinteiros eram fixos. O tinteiro fixo era um pequeno copo de chumbo incrustado na mesa. Seus inconvenientes eram grandes, em particular nas escolas em que os alunos eram mais numerosos e "onde o olho do professor não [podia] seguir facilmente todos os movimentos dos alunos". Os tinteiros fixados na mesa logo se enchiam de sujeira e detritos de toda espécie, muitas vezes colocados pelos próprios alunos, que não tinham o cuidado de fechar o tinteiro findo o seu uso. A renovação da tinta raramente era precedida pela devida limpeza, o que dava aos tinteiros um aspecto de "sujeira vergonhosa". Contudo, Berger (1911b) observa o predomínio da construção de mesas com tinteiros fixos, com variações no material: o chumbo era substituído por ferro galvanizado, vidro, porcelana ou ferro esmaltado. Cita o exemplo do tinteiro de porcelana criado por um engenheiro de Paris, o sr. Cardot:

> O recipiente vai se estreitando ligeiramente, e o fundo tem uma depressão longitudinal onde se deposita a tinta espessada, de modo que a pena, ao penetrar por uma abertura central, encontra apenas a tinta bem fluida. A tampa, da mesma porcelana do recipiente, fecha-se hermeticamente graças a uma guarnição de borracha. A abertura central só deixa passar a pena. Retira-se o tinteiro da mesa para limpá-lo, fácil operação que não é necessária senão uma vez por mês (Berger, 1911b).[3]

---

[2] No original: *Ensuite sont venus les petits encriers de verre placés au milieu de plaques de liège de forma carrée. Ils avaient sur table une assiete plus fixe que les cornets, et étaient d'une matière moins glissante.*

[3] No original: *Le récipient va en se rétrécissant légèrement, et le fond présente une rigole où se dépose la partie épaisse de l'encre, de sorte que la plume, en pénétrant par une ouverture centrale, ne recontre que de l'encre bien fluide. Le couvercle, en porcelaine comme le récipient, ferme*

As medidas de cada banca adquirida pela escola feminina de Santo Amaro em 1862 correspondem a 2,20m de comprimento por 0,55m de largura. Cada uma das bancas devia ter cinco orifícios destinados à colocação de tinteiros, se se considerar que a correspondência quantitativa de bancas e bancos significava que a banca era usada de um só lado — ou seja, as "meninas" sentar-se-iam uma ao lado da outra — e que uma escola devia ser freqüentada por um número mínimo de 20 alunas — logo, as quatro bancas acomodariam 20 alunas, número básico de freqüência de uma escola pública (cf. artigo 6º. Regulamento nº 4 "Para a Instrução Publica", de 17 de abril de 1868).[4] A cada aluna corresponderia uma área de 0,44m de largura por 0,55m de comprimento. Tais medidas eram bastante razoáveis, pois na Suíça, em 1861, prescrevia-se: "A largura da mesa será de 0,375m. Uma parte da sua superfície, com uma largura de 0,075m, permanecerá horizontal e será munida de tinteiros de vidro, com tampas móveis" (Buisson, org., 1911:1.948).

A partir dos móveis "necessários" à escola e definidos pela Secretaria de Instrução, é possível verificar a organização de um espaço no qual os elementos constituintes do mobiliário facilitavam o controle do professor. O mobiliário adquirido pela escola feminina da Vila de Santa Isabel revela que, entre os móveis de uso do professor, havia um estrado. O estrado é um palco ou tablado feito de madeira colocado na parte dianteira da "escola". Sobre o estrado, ficariam os móveis de uso do professor: a mesa e a cadeira. As medidas de sua altura ou largura podem variar por diferentes razões, o número de alunos, as dimensões do espaço de funcionamento da escola ou a orientação metodológica do ensino, embora este móvel seja mencionado tanto nas escolas que adotassem o método de ensino simultâneo, como nas que optassem pelo método de ensino mútuo ou misto; o espaço destinado a este móvel aproxima-o mais da prescrição da instrução simultânea.

Em 1852, na França, foi feita a recomendação oficial de materiais para uma escola de 100 alunos, dentre os quais: nove bancas e nove mesas com gavetas, para a sala de aula, um estrado, uma escrivaninha do mestre e um quadro-negro (cf. Buisson, org., 1911:1.942). Na Bélgica, em 27 de novembro de 1874, uma circular ministerial

---

hermétiquement grâce à un bourrelet de caoutchouc. Le trou percé au centre ne laisse passer que la plume. On retire l 'encrier de la table pour le nettoyer, et cette opération, qui n' est nécessaire qu'une fois par mois, se fait facilement.

[4] "Haverá uma escola primária em cada lugar onde possa haver vinte alumnos frequentes." A seguir,

definia: "O estrado terá cerca de 25cm de altura e 1,5m de largura. Será colocado na parede que fica na frente dos alunos e, tanto quanto possível, em todo o comprimento da sala" (cf. Buisson, org., 1911:1.947). Na seqüência, ao descrever os demais "objetos indispensáveis", o autor registra: "Uma tábua negra fixa que se estenderá, tanto quanto possível, sobre todo o comprimento do estrado" (Buisson, org., 1911:1.947). O lugar do estrado tem relação precisa com o lugar do quadro-negro: ambos devem estar na parede de frente para alunos.

A composição da "sala de aula" implica a disposição do estrado na relação com a porta, "ponto de entrada e saída dos alunos": "A porta da sala deve estar situada perto do estrado do mestre, a fim de que possa, sem se deslocar, fazer observar a ordem de entrada e saída dos alunos" (Brouard, 1911b). O estrado é o lugar do "mestre", de sua mesa e sua cadeira e do quadro-negro. O controle sobre a direção dos olhares dos alunos atinge os cuidados com as medidas da sala, móveis e materiais escolares. Isto pode ser verificado na orientação oficial alemã que, em 1869, estabelecia as medidas espaciais e o mobiliário de uma escola freqüentada por 50 alunos.

> O comprimento da sala — quando esta deve estar inteiramente ocupada pela escrivaninha do mestre e pelos bancos dos alunos — não deve ultrapassar 10 metros, de modo que os alunos dos últimos bancos possam ler claramente e sem esforço a escrita no quadro negro colocado sobre a parede ao lado da escrivaninha do professor (Buisson, org., 1911:2.675).[5]

Algumas variações na provisão mobiliária das escolas paulistas na década de 50 do século XIX podem ser verificadas no Quadro 3.2.

---

o artigo 7° prevê a supressão das escolas cuja freqüência seja inferior a 20 alunos.

[5] No original: *La longueur de la salle – lorsque celle-ci doit être entièrement occupée par le bureau du maître et les bancs des élèves – ne doit pas dépasser 10 mètres, afin de que les élèves des derniers bancs puissent lire distinctement et sans effort l'ecriture au tableau noir placé sur la muraille à laquelle s'adosse le bureau de l'instituteur.*

Quadro 3.2
Mobiliário escolar (1854-1857) – São Paulo

Data	Localidade	Móveis
8/11/1854	Sorocaba	1 mesa de 15 palmos de comp., 1 mesa de 11 ½ palmos de comp., 12 bancos compridos, 1 cadeira de braços tecida de palhinha, 20 quadros envidraçados para traslados.
25/4/1855	Piedade	1 mesa com 10 palmos de comp. e 3 ½ de larg., 1 mesa de 10 palmos de comp. e 3 de larg., 1 mesa de 6 palmos de comp. e 4 de larg., 6 bancos de 12 palmos, 1 cadeira com "assento de pau", 1 banco pequeno.
11/1857	Guaratingu etá	2 bancos, 1 banco dividido em dois (despesa para a divisão), 1 mesa, 1 cadeira.

Fonte: "Livro de registro dos utensis, e as quantias para as compras dos mesmos, e dos moveis que forem fornecidos aos estabelecimentos á Instrucção Publica d'essa Provincia" (1854-1872), assinado pelo secretário de instrução Pública, Manoel Francisco Costa Silveira, E1124, AE, MIP.

As medidas das mesas apresentam variações no comprimento e largura, inviabilizando qualquer relação entre o comprimento, a largura e quantidade de bancos. No caso da escola de Sorocaba, a proporção é de 12 bancos e uma cadeira para 3 mesas. A mesa menor mede 4 palmos e meio, o que corresponde a 1,08m; logo, seria a mesa que faria conjunto com a "cadeira de braços tecida de palhinha", de uso do professor. As duas outras mesas de uso dos alunos fariam conjunto com os 12 bancos. As variações nas medidas de comprimento podem significar a tentativa de adequar as medidas dos móveis ao lugar de funcionamento da escola. Deve-se destacar, entretanto, que o maior número de bancos para as mesas pode ser indício que supera o arranjo imposto pela exiguidade do local de funcionamento da escola, alcançando o modo de organização escolar. Isto pode ser verificado no exemplo do mobiliário da escola de Piedade, onde há preocupação com a largura das mesas. As duas mesas de 10 palmos de comprimento seriam destinadas aos alunos; a variação entre uma e outra corresponde a meio palmo de largura, logo uma teria 0,66m e a outra 0,71m de largura, medidas suficientes para que se aproveitassem os dois lados da mesa e os alunos sentassem uns de frente para os outros. O exemplo de Guratinguetá mostra que a organização da escola paulista sofria modificações de ordem espacial. Nesta escola, fazia-se a "divisão" dos bancos, procedimento que diminuía a quantidade de mesas e podia facilitar o aproveitamento do espaço.

Outro detalhe que deve ser registrado é a preocupação com a largura da mesa, móvel sobre o qual o aluno colocaria os utensílios de seu uso. Em alguns casos, o registro da largura do móvel modifica a maneira de designá-lo. Quando a largura não era registrada, o móvel era denominado "banca"; quando era, nota-se em alguns casos que a banca passa a chamar-se "mesa" — como se a banca fosse um banco aumentado na altura e a mesa fosse um banco aumentado na altura e na largura.



Figura 9. Alunos em aula (Doisneau & Cavanna, 1999:36)

Buisson (org., 1911) aponta no verbete "mobiliário escolar" as preocupações com as *mesas-bancos* usadas nas escolas francesas. Este tipo de móvel recebeu críticas severas de médicos, para quem a saúde das crianças estaria comprometida pela arbitrariedade da construção do mobiliário escolar. O autor registra os alertas do dr. Henry Barnard, norte-americano, em obra publicada em 1854, do dr. Schreber, alemão, em 1858, do dr. Fahrner, em 1863, em Zurique, e do dr. Guillaume, de Nêuchatel. As preocupações médico-higienistas alertavam para a necessária revisão das medidas de mesas e bancos, considerando que o mobiliário usado nas escolas prejudicava os órgãos das crianças, ao lhes comprimir os rins, e causava lesões e desvios na coluna (escoliose), além de desenvolver miopia causada pela exagerada

contração dos olhos devido à sua distância até o livro ou caderno colocados sobre a mesa. O mobiliário utilizado pelas escolas parisienses era aquele introduzido pelas escolas mutuais: "longas mesas para 10 alunos, tendo mais de 25 centímetros de largura, com bancos de 10 a 12 centímetros suficientemente separados da mesa para permitir movimentos de entrada e saída" (Berger, 1911d). Também era encontrado nas escolas de Paris o mobiliário introduzido pelos frades das Escolas Cristãs, "mesas pesadas, mais largas, mas não mais cômodas, feitas sobre o mesmo modelo tanto para crianças de 6 a 7 anos, como para alunos de 13 a 14 anos". Em um e outro modelo, "os alunos ficavam em posições incômodas, os mais novos obrigados a sentar na beirada do banco e a levantar o antebraço para alcançar a mesa, os mais velhos curvando-se sobre as mesas mais baixas e encolhendo as pernas sob o banco" (Berger, 1911d). Entre 1871 e 1872, um relatório encaminhado ao prefeito de Seine registrava a necessidade de repudiar "as longas mesas [que] recebem de 9 a 12 alunos e substituí-las por mesas de 3, 4 ou 5 lugares no máximo, 'construídas de modo a assegurar liberdade de movimentos às crianças e facilidade de vigilância e de ensino aos mestres, de maneira também a obviar essas aglomerações que criam e que propagam doenças epidêmicas'" (Buisson, org. 1911:1.941).[6] Medida similar aconteceu em Portugal, onde as "instruções" de julho de 1866 estabeleciam a individualização dos assentos dos alunos:

> É melhor que cada alumno tenha sua cadeira ou um banco de 60 a 61 centimetros e uma mesa do mesmo tamanho. Isto porém exige uma aula mais espaçosa, e obriga a um augmento de despesa que se calcula em 20 por cento do que custaria a aula mobiliada com bancos e mesas de dous alumnos. Estes bancos ainda permittem facilmente a disciplina da eschola (Campagne, 1886:845).

As medidas de altura e largura dos bancos variariam de acordo com as idades dos alunos. As "instruções" previam ainda que, como forma de "economisar espaço e attendendo a que a freqüência de alguns alumnos é muito irregular, podem os bancos das três ultimas fileiras ser de 5 alumnos" (Campagne, 1886:845). O banco mais inconveniente é aquele que não tem encosto, nele não há "ponto de apoio". Sua presença foi registrada nas Escolas Maternais francesas:

---

[6] No original: [...] *les longues tables recevant de 9 à 12 élèves, pour substituer des tables de 3, 4 ou 5 places au plus, "construites de façon à assurer aux enfants la liberté de leurs moviments, aux maîtres la facilité de la surveillance et de l'enseignemment, de façon aussi à obvier à ces entassements que créent et qui propagent les maladies épidémiques".*

> O mobiliário destes estabelecimentos, tal como constituído pelas tradições e pelo Decreto de 21 de março de 1855, estava longe de satisfazer os higienistas. Que deveriam pensar especialmente destes pequenos bancos dos pátios, sempre baixos, tanto para as crianças de 5 a 7 anos, quanto para bebês de 2 a 3 anos, ou aos quais a parede serve de encosto? (Berger, 1911d).[7]

As preocupações com o mobiliário escolar das escolas paulistas enfatizavam a maior quantidade de bancos em relação ao número de bancas. Essa constatação não é meramente quantitativa nem tampouco explicada pelos preceitos médico-higienistas: trata-se de uma variação provocada pela necessidade de organizar as diferentes classes de ensino (ver Quadro 3.3).

Quadro 3.3
Mobiliário escolar (1867-1870) – São Paulo

Data	Localidade	Móveis
28/7/1867	Jahú	6 bancos de 10 palmos de comp., 3 bancas de 10 palmos de comp. e 2 ½ de larg. com vácuos para tubos.
1/7/1870	Marco da Meia Légoa	1 mesa envernizada de 6 palmos de comp., 1 cadeira de braços, 1 estrado, 3 bancas de 10 palmos de comp., 6 bancos de 10 palmos de comprimento.
1/7/1870	Mogy-guassú	6 bancos de 10 palmos de comp., 3 bancas de 10 palmos de comp., 1 mesa de 5 palmos em quadra, 1 cadeira.
16/09/1870	Ypiranga	2 carteiras com tampas para abrir, 6 bancos de 10 palmos de comp., 1 mesa envernizada com gavetas, 1 cadeira de braços.
27/6/1877	Bairro da Glória	"6 Bancos para assento dos meninos, 3 Mezas inclinadas para os ditos escreverem".

Fonte: "Livro de registro dos utensis, e as quantias fornecidas para a compra dos mesmos, e dos moveis que forem fornecidos aos estabelecimentos á Instrucção Publica d'essa Provincia" (1854-1872), assinado pelo secretário de Instrução Publica, Manoel Francisco Costa Silveira, E 1124, AE, MIP.

As novas variações no conjunto de bancas e bancos revelam que a disposição do mobiliário previa para cada banca o número de dois bancos. Isso significa que um aluno sentar-se-ia de frente para outro. A banca de 2,20m de comprimento por 0,51m

[7] No original: *Le mobilier de ces établissements, tel que l'avaient constitué les traditions et le décret du 21 de mars 1855, était loin de donner satisfaction aux hygiénistes. Que devaient ils penser notament de ces pétits bancs de préau uniformement bas, aussi bien pour les enfants de cinq à sept ans que pour les bébés de deux a trois ans, bancs toujours dépourvus de dossier, ou auxquels le mur*

de largura poderia ter a superfície inclinada, como se verifica na escola masculina do Bairro da Glória. A inclinação da mesa era uma tentativa de adequar a orientação médica ao mobiliário escolar, especialmente em se tratando dos cuidados com a visão e a escoliose. O inconveniente da inclinação da mesa era que os objetos escorregariam e cairiam no solo, problema que poderia ser resolvido com a previsão de ranhuras feitas nas mesas para colocação de lápis, etc. Mas a distância vertical entre o aluno e mesa era agravada pela superfície horizontal da mesa, daí a inclinação. Observações sobre os defeitos nas mesas foram feitas na Exposição de Viena, realizada em 1868. Entre tais imperfeições, constatava-se:

> A distância vertical do banco à mesa era amiúde excessiva e obrigava o aluno a erguer extraordinariamente o antebraço para escrever. Tal distância foi denominada *diferença*: era freqüentemente exagerada, o que foi assinalado pelos médicos Guillaume e Eutenburg como a causa dos desvios da coluna vertebral e da *escoliose*, e o dr. Herman Cohn atribuiu a isso a causa da miopia, devido ao hábito de olhar de muito perto seu livro ou caderno que o aluno adquiria (Buisson, org., 1911:1.941).[8]

Entre os "utensis" que proveriam a escola do Bairro da Glória há o registro de 15 tinteiros. Logo, no centro de cada banca haveria cinco tinteiros colocados em "vácuos", o que permitiria que cada banca fosse usada por 10 alunos divididos entre dois bancos. A provisão mobiliária desta escola comportaria a freqüência de 30 alunos.

As escolas paulistas eram providas segundo os critérios do aproveitamento do espaço de funcionamento e do princípio da redução de recursos implícito na definição da Tabela de Materiais "necessários" à escola pública de Primeiras Letras. Apesar disso, a Secretaria de Instrução Pública não garantia homogeneidade na provisão material das escolas. A falta de homogeneidade podia ser verificada nas escolas beneficiadas pelo fornecimento de material escolar ou verba para aquisição deste material e, evidentemente, nas escolas que não recebiam o fornecimento para a sua provisão. A escola de Ypiranga tinha "2 carteiras com tampas de abrir" entre os móveis de uso dos alunos. Tais carteiras podiam ser importadas da Europa e dos Estados Unidos, "constituídas de estrutura de ferro e tampo de mesa e assento de

---

sert de dossier.

[8] No original: *La distance verticale du banc à la table était souvent exagerée et obligait l'élève à lever notablement l'avant-bras pour écrire. Cet intervalle reçut le nom de différence; il était fréquentemment exagerée; cette exagération était signalée par les docteurs Guillaume et Eutenburg comme la cause des déviations de la colonne vertébrale ou de la scoliose, et le docteur Hermahn Cohn lui attribuait le développement de la myopie par l'habitude que contracte l'élève de regarder de très près son livre ou son cahier.*

madeira possuíam dimensões aproximadas de: 1.00m de comprimento, 0.40m de largura, 0.720 de altura da carteira, 0.40m de altura do assento" (Guaraldo, 1987:33).[2]

A escola masculina da Vila da Penha (1864) tinha a provisão mobiliária muito precária, os alunos escreviam sobre os bancos e ajoelhados no chão (cf. correspondência encaminhada ao inspetor Diogo de Mendonça Pinto, assinada por "Hum pae de familia", Penha, 8 de outubro de 1864, 4017 05, AE, MIP). Os alunos da escola masculina de São Vicente sentavam em tijolos de barro ou em bancos emprestados e escreviam em uma mesa velha e carunchada no ano de 1885 (cf. relatório do inspetor de Instrução Pública distrital, José Ignacio da Gloria, encaminhado ao dr. Arthur César Guimarães, Vila de São Vicente, dezembro de 1885, 5090 69, AE, MIP). Alguns alunos da escola masculina de Brotas sentavam em cima de uma tábua, devido à insuficiência de bancos em 1876 (cf. relatório do prof. João Pedro de Jesus Júnior, encaminhado ao inspetor geral de Instrução Pública, dr. Francisco Aurélio de Souza Carvalho, Brotas, 12 de janeiro de 1876, 4918 06, AE, MIP).

Ao tratar do verbete "mobília escolar", Campagne (1886) registra que a importância do mobiliário na França só ganhou a devida notoriedade depois da Exposição Universal de 1867, realizada em Paris. Para este evento, foi organizada a seção intitulada "Objetos especialmente expostos com o intuito de melhorar a condição física e moral da população" (cf. Buisson, org., 1911:978). Nesta oportunidade, Buisson teria apresentado

> os principios que devem servir de guia para a escolha de uma boa mobilia, na certeza de que uma aula bem arranjada, na qual a criança entra com um sentimento de prazer mesclados com um sentimento de respeito, dispõe-a e obriga-a até moralmente á applicação e ao trabalho (Campagne, 1886:843).

Tais princípios resumiam-se desta forma:

> Os melhores bancos para escóla são os construidos de tal modo que n'elles se assentam possam pôr os pés em cheio no sólo, ficando com as pernas na posição vertical e as côxas na posição horisontal; que possam por conseguinte escrever sem curvarem as costas de um modo anormal; que não careção senão de se aproximar um pouco do tinteiro, de estender um pouco o antebraço e de levantal-o muito moderadamente: que encontrem emfim no banco um encosto commodo (Buisson, *apud* Campagne, 1886:843).

---

[2] O autor informa que estas carteiras foram amplamente usadas nos grupos escolares instituídos a partir de 1893. A fábrica Eduardo Waller teria iniciado a produção desta carteira no início do século XX (cf. Guaraldo, 1987:36 e 90).

Os principais defeitos do mobiliário empregado nas escolas seriam:

> 1º Uma grande altura dos bancos, que não permittia que as crianças puzessem os pés no chão; ficavam mais penduradas do que sentadas e tinham uma tendência para metter as pernas debaixo do banco. 2º O intervallo entre o bordo anterior do banco e a vertical que passava pela aresta da mesa, ou aquillo a que se dá o nome de *distância*, era de 10 a 12 centimetros, o que obrigava a criança a inclinar-se para frente, a encostar o peito á mesa, e a não assentar sobre o banco senão alguns centimetros. 3º A distancia vertical do banco á mesa, a que se dá o nome de *differença*, era muitas vezes exagerada e obrigava o alumno a levantar muito o braço para escrever, occasionando freqüentes desvios na columna vertebral e a myopia (Campagne, 1886:843; grifos do autor).

Além disso, havia "o exagerado comprimento das mesas, a largura insufficiente do banco e a falta de encosto." O mobiliário escolar era assunto debatido pelo dr. Javal:[10]

> Quanto mais uma mobilia corresponde ás prescripções da hygiene da vista, mais n'ella se dá o inconveniente de ter o alumno encaixado, o que é extremamente fatigante para as crianças. É preciso, pois, deixar quanto possivel, um certo espaço livre, e é por este motivo que o encosto não deve ser mais alto que a mesa, para que, nos momentos de descanço, os alumnos pousem o braço n'elle, pondo-se mais ou menos de esguelha. O emprego das novas mobilias seria intoleravel, se se não cumprissem as prescripções relativas aos pequenos descanços que devem dar-se durante a aula, e se não se permitissem algumas mudanças de attitude ás crianças; será prudente grupar os alumnos em volta da pedra ou d'uma carta geographhica sempre que isso se possa fazer (Campagne, 1886:843).

Obedecer aos critérios estabelecidos pelo discurso médico é procedimento pedagógico desejável. O dr. Javal, ao discorrer sobre as medidas do mobiliário escolar, comenta que "seria prudente grupar alumnos em volta da pedra ou d'uma carta geographica". Aliam-se, desta maneira, as prescrições médico-higienistas às questões metodológicas de ensino.

Utensilagem básica da escola de Primeiras Letras

O Quadro 3.4 corresponde à provisão de utensílios de três escolas públicas de Primeiras Letras em períodos diferentes. Permite verificar no curso de alguns anos, a permanência, a transformação e a inovação dos materiais que mediariam as práticas das escolas públicas de Primeiras Letras da Província paulista.

---

[10] O dr. Javal escreveu parte do verbete "maison d'école" em Buisson (org., 1911).

Quadro 3.4
Utensílios escolares (1854-1870) – São Paulo

Escola masculina Conceição de Guarulhos (16/3/1854)	Escola feminina da capital (11/1866)	Escola masculina de Cunha (12/7/1870)
	1 campainha	1 campainha
3 garrafas de tinta	2 garrafas de tinta	
	1 tinteiro	1 tinteiro e areeiro
150 penas de ave		1 caixa de penas
½ resma de papel	1 resma de papel	
30 lápis	12 lápis de "páo"	
11 canetas de latão		27 canetas de latão
	1 canivete	
	4 réguas	
	4 pautas	
lápis de pedra		27 lápis de pedra
11 lousas		27 lousas
1 porção de esponjas	½ libra de esponja	
27 traslados sortidos	12 traslados	90 traslados sortidos
10 coleções de cartas de sílabas		
5 coleções para leitura		
		6 geografias da Província
		6 quadros históricos da Província
	12 tabuadas	4 exemplares do sistema métrico
15 catecismos de Fleury		6 catecismos
		1 regulamento de Inst. Pública
		1 modelo de matrícula

Fonte: "Livro de registro dos utensis, e as quantias fornecidas para a compra dos mesmos, e dos moveis que forem fornecidos aos estabelecimentos á Instrucção Publica d'essa Provincia" (1854-1872), assinado pelo secretário de Instrução Pública, Manoel Francisco Costa Silveira, E1124, AE, MIP.

Os materiais escolares que proveram as práticas das escolas paulistas no curso do século XIX eram denominados de utensílios ou "utensis" pelos agentes escolares paulistas, entre os quais professores, inspetores e secretários. No *Dictionaire de pédagogie* (Buisson, org., 1911), tais utensílios são registrados no verbete "material escolar".

As listas das três escolas paulistas acima relacionadas têm variações que revelam o emprego do utensílio em relação com a matéria de ensino. Na escola de Conceição dos Guarulhos (1854) e na escola Feminina da Capital (1866), os utensílios mantêm estreita relação com o ensino da primeira cadeira da escola de Primeiras Letras: leitura, escrita, matemática e doutrina cristã. A lista dos utensílios da escola da Vila de Cunha (1870) revela um alargamento das matérias de ensino no emprego de materiais escolares como "geografias", "quadros históricos da Provincia" e "exemplares de sistemas metricos". O ensino de geografia e história era previsto pela Lei de 16 de março de 1846 e destinava-se à segunda cadeira do ensino de Primeiras Letras, tal como era designada a escola localizada na Vila de Cunha ("2ª. Cada. de 1as. letras do sexo masculino"). Só haveria segunda cadeira em escolas masculinas que fossem freqüentadas por número igual ou superior a 60 alunos. O Regulamento de 1868 estabelecia: "Haverá uma escola primaria em cada lugar onde possa haver vinte alumnos freqüentes" (artigo 6º). Às matérias de ensino acrescentava-se o "Systema de pesos e medidas" (artigo 4º). Este regulamento não fazia distinção entre a freqüência da escola masculina e a da escola feminina, mas estabelecia que, para haver a divisão em duas cadeiras, era preciso ter "cincoenta alumnos frequentes para cada uma" (artigo 6º). Assim, a relação entre materiais escolares e matérias de ensino permanecia na dependência da freqüência escolar.

Para intervenções individuais, empregam-se utensílios de uso individual. Contudo, observa-se que a posse de objetos individuais e iguais, como se dá na escola da Vila da Cunha, conduz a uma orientação simultânea de ensino. Em outras palavras, "o preço do simultâneo seria o custo de cada ser individual" (Boto, 1997:100), o que mostra a porosidade da fronteira de um método de ensino para outro. No campo das práticas, não há fidelidade à prescrição, há uma fusão de normas e procedimentos de pessoas em determinado tempo, situadas em dado lugar e mediadas por certos materiais. Os materiais escolares demandam usos diferenciados: individuais, coletivos e individuais-coletivos. Os utensílios escolares podem ser divididos entre aqueles que são de uso do professor e aqueles que são de uso dos alunos. Serão usados pelo professor o conjunto tinteiro e areeiro, o modelo de matrícula, o Regulamento de Instrução Pública. Serão de uso do professor, na relação com os alunos, a campainha, o canivete (uma unidade), a esponja, o conjunto de réguas e pautas. Serão usados

individualmente pelos alunos as lousas, as canetas de latão, as penas de aves, esponja, papel, lápis, traslados e cartas. No entanto, alguns utensílios são coletivos, demandam a explicação do professor, que deve ocorrer em simultaneidade com a observação dos alunos: geografias e quadros históricos da Província, exemplares do sistema métrico. Outros objetos apresentados nas listas de outras escolas devem ser relacionados: "1 Quadro de Nossa Senhora das Dores", objeto que comporia a parede da "aula", seria adquirido para a Cadeira Feminina do Braz, no dia 31 de julho de 1869; uma palmatória estava relacionada entre os utensílios que seriam adquiridos para a Cadeira Feminina de Santo Amaro no ano de 1864. A palmatória é, em princípio, um utensílio de uso do professor na relação com os alunos, mas poderia ser de uso de um aluno na relação com outro aluno, conforme se verificou nas escolas de São José no ano de 1855 (cf. relatório de inspeção da escola pública masculina de São José, assinado por Diogo de Mendonça Pinto e encaminhado ao vice-presidente província, dr. Antonio Roberto de Almeida em 1855, 5060 69, AE, MIP), bem como na escola de Campo Largo de Sorocaba no ano de 1875 (cf. Rodrigues, 1930:63-65).

Utensílios de escrever

Entre os utensílios de escrita usados nas escolas paulistas nas décadas de 50, 60 e 70 do século XIX, nota-se a permanência de "penas de ave", o aparecimento de "penas de aço", a permanência de "lápis de pedra" e o aparecimento de "lapis de páu". O lápis de pedra tanto se encontra na lista de materiais de 1854, como está na lista de 1870. Já as penas de ave continuam na lista de materiais de 1854, ano em que o inspetor geral Diogo de Mendonça Pinto queria saber, entre outras coisas, se os alunos que freqüentavam a Escola Normal paulista estavam aprendendo a "aparar pennas" (cf. ofício nº 493 encaminhado ao inspetor da capital paulista, padre Ildefonso Xavier Ferreira, São Paulo, 15 de outubro de 1854, E1174, AE, MIP).

A pena é instrumento usado pelos escrivães ocidentais desde o século VI.

> Era natural que a haste redonda e oca do bambu desse aos povos do Norte a idéia de empregar o mesmo do tubo alongado que forma a pena da asa de grandes aves como o ganso, o pato, o corvo. Antes, era preciso eliminar uma espécie de substância gordurosa que recobre seu interior e seu exterior, o que impediria a tinta de escoar.

> Para isso, mantinha-se a pluma durante algum tempo em areia fina aquecida a 60 graus: ela saía transparente, endurecia pouco a pouco e tomava uma cor amarelada. Nossos camponeses [na França], que se serviam freqüentemente de penas de galinhas e galos de seus galinheiros, as desengorduravam em cinzas aquecidas (Berger, 1911e).[11]

Como já se registrou, ao professor competia o preparo da pena para o uso dos alunos. "A pena de ganso deve ser retalhada desde três quartos de hora à uma hora da escrita" (Hébrard, 1995:6). Por isso, o professor "devia praticar esta operação para a grande parte dos alunos, somente alguns destes tinham um canivete e preparavam eles mesmos sua pena" (Berger, 1911e). A necessidade de "ajustar trinta ou quarenta bicos de penas no começo de cada aula" gerava fadiga no professor e indisciplina da parte dos alunos: "o pobre mestre diante da janela e ao redor dele 20 mãos erguidas; a disciplina era fortemente relaxada, enquanto ele tinha os olhos fixados sobre os bicos das penas" (Berger, 1911e).

Tanck de Estrada (1984), em estudo sobre a conformação das práticas de ensino de ler e escrever na escola mexicana do século XIX, apresenta o tratamento dado à pena como uma competência do professor. "Era importante saber selecioná-las e as talhar com um cortador de chumbo, habilidade imprescindível para ser professor" (Tanck de Estrada, 1984:223-224). A importância desta operação é exemplificada:

> Um aspirante à corporação, bem preparado em todos os aspectos, foi rejeitado porque faltou "o braço esquerdo, defeito para não admiti-lo ao exame [...] por não se adaptável quem possa fazer as operações que a Arte demanda para o cumprimento de sua obrigação, sendo a principal a de cortar penas" (Tanck de Estrada, 1984:223-224).

A "arte" de aparar penas desencadeava outras habilidades requeridas do professor em relação a este utensílio de escrita: forma, consistência, espessura, tamanho.

> Também tinha o professor que saber que "as penas devem ser nem muito pequenas nem muito grandes, mas sim redondas, duras e de haste não muito grossa". Se as penas tinham alguma curvatura, devia ser para junto do indicador da mão posta a escrever, ou seja, os professores deviam estar sempre muito atentos para comprar as

---

[11] No original: *Il était naturel que la tige ronde et creuse du roseau donnât aux peuples du Nord l'idée de employer au même usage le tube allongé que forme la plume de l'aile des grands oiseaux comme oie, le canard, le corbeau. Il fallait d'abord la débarasser d'une sorte de suint, humeur grasse qui la tapisse à interieur comme à extérieur et qui empêcherait à encre de couler. Pour cela on tenait la plume pendant quelque temps dans du sable fin chauffé à 6ª degrés: elle en sortait transparente, durcissait peu à peu et prenait une couler jaunâtre. Nos petits paysans, qui se servaient souvent des plumes des coqs et des poules de leur basse-cour, les degráissaient dans le cendres chaudes.*

> penas do lado esquerdo da ave, porque só estas tinham a curvatura indicada (Tanck de Estrada, 1984:224).[12]

A pena tinha de ser extraída do lado esquerdo da ave, para adaptar-se à curvatura da mão direita de quem fosse escrever. Aluno ou professor tinham de ser destros. "Aquele que escreve na era da pena, de pato ou não, produz uma grafia diretamente ligada aos seus gestos corporais" (Chartier, 1998:16).

As pautas marcavam as linhas que guiavam a escrita do aluno, num tempo em que o papel, é claro, não tinha pautas. O traçado das linhas era feito com as pautas. O uso deste utensílio no México, no início do século XIX, foi assim descrito por Tanck de Estrada (1984):

> Estas linhas eram traçadas pelo professor sobre folha por meio da pauta, prancha de madeira envernizada, com várias cordas estreitamente pregadas que formavam linhas paralelas. Sobre esta prancha, o professor punha a folha de papel e, para fazer as linhas pretas, friccionava com um cilindro de chumbo (Tanck de Estrada, 1984:223).[13]

As penas de ave começam a desaparecer a partir do fim dos anos 60. A permanência do lápis de pedra significa a permanência do uso de lousas individuais para alunos iniciantes. A gradativa substituição das penas de ave por penas metálicas é fato importante nos processos de ensino e aprendizado da escrita. A pena metálica é um "pedaço de metal cortado em bico, e que, adaptado ao porta-pena, serve para escrever."(Larousse, 1954). A pena metálica é referida nas listas de materiais escolares desde os anos 50 de diferentes maneiras: "pennas de férro", "canetas de metal" ou "penas de aço".

As penas de ave começam a desaparecer a partir do fim dos anos 60. A permanência do lápis de pedra significa a permanência do uso de lousas individuais para alunos iniciantes. A gradativa substituição das penas de ave por penas metálicas é fato importante nos processos de ensino e aprendizado da escrita. A pena metálica é

---

[12] No original: *También tenía el maestro que saber que "las plumas deben ser ni muy pequeñas ni muy grandes pero si redondas, duras y de casco no muy gordo". Si tenían las plumas alguna inclinación, debía ser hacia el índice de la mano puesta a escribir: o sea, los preceptores debían siempre estar muy atentos para comprar las plumas, del ala izquierda del ave porque solo éstas tenían la curvatura indicada.*

[13] No original: *Estas líneas eran trazadas por el maestro sobre dada hoja por meio de la pauta, plancha de la madera barnizada, com varia cuerdas adheridas estrechamente que formaban líneas paralelas. Sobre esta plancha el preceptor ponía la hoja de papel y para hacer las líneas negras, frotaba com un cilindro de plomo.*

referida nas listas de materiais escolares desde os anos 50 de diferentes maneiras: "pennas de férro", "canetas de metal" ou "penas de aço".

Atribui-se aos religiosos de Port Royal, o primeiro emprego das penas metálicas, feitas de cobre. "Deve-se a Port Royal o uso de plumas de metal que tem feito ganhar tempo aos alunos e lhes poupa de alguns sofrimentos" (Berger, 1911e). Calígrafos e escrivães resistiram por muito tempo à pena de ferro, com a alegação de que esta tendia a "apodrecer rapidamente pela ação corrosiva da tinta" e não permitia traços tão bem delineados como se podia conseguir com a pena de ganso.

Em 1803, os ingleses fabricaram as primeiras penas de aço. Seu uso foi propagado entre os anos de 1820 e 1830 e, "por volta de 1840, penetrou nas escolas primárias." Segundo Berger (1911e), "a invenção das penas metálicas veio felizmente desocupar os professores de uma tarefa penosa e baratear o instrumento de escrita". A escrita com a pena requer cuidados com a tinta, que deve ter certa consistência e "chegar ao bico da pena somente em quantidade suficiente para a escrita e não borrar o papel". O sr. Francisco Campos, professor da cadeira de Primeiras Letras da Escola Masculina da Capital, relacionou "Tinta preta" entre os utensílios solicitados para os anos de 1870 e 1871 (cf. "Relação dos Móveis e utencís" da cadeira masculina de Primeiras Letras, professor Francisco Campos, 1870-1871, 4917 05, AE, MIP). A "vista se acomoda melhor" à tinta de cor preta, o que explicaria sua preferência no uso escolar.

> O uso descuidado da tinta pode manchar as mesas, o piso e até as paredes. Pode também prejudicar a saúde dos alunos, em geral propensos a levar o bico de pena aos lábios para experimentar [...] Também os vemos limpar com a língua o borrão que sujou seu papel. É preciso combater estas tendências deploráveis, explicando desde logo às crianças de que substâncias tóxicas é feita a tinta e difundindo a utilização dos limpadores de penas (Berger, 1911a).[14]

Usada na escola, a pena de aço representa ganho de tempo para o professor e para os alunos, mas não garante os mesmos resultados caligráficos das penas de ganso.

> Não que o professor quisesse restituir à sua escola o uso de penas de ganso e voltar a cortá-las. Bastou-lhes usá-las para fazer a letra bastarda e a cursiva, porque as penas

[14] No original: *L'usage mal réglé de l'encre peut tacher les tables, le parquet et même les murs, il peut aussi nuire à santé des élèves. Ceux-ci sont généralment enclins à porter le bec de leur plume à leurs lèvres pour essayer* [...] *On les voit aussi enlever avec la langue la pâte qui salit leur page. Il faut combaittre ces fâcheuses tendances en faisant connaître de bonne heure aux enfants les matières toxiques dont se compose l'encre, et en propageant l'usage des essuie-plumes.*

> de aço preparadas para estes dois gêneros estão longe de valer uma pena de ganso bem cortada (Berger, 1911e).[15]

A escrita instrumentalizada pela pena metálica contribuiria com a finalidade de escrita ensinada na escola da metade do século XIX, quando a escola pretendia ensinar a escrever para situações práticas da vida, não formar calígrafos. A simplificação dos processos de escrita teria sido iniciada no século XVIII pelos frades das Escolas Cristãs, o que causou conflito com as corporações de escrivães. "Isso lhes valerá numerosos processos, pois eles invadem o monopólio de uma corporação que, com certeza, está condenada a desaparecer" (Chartier, 1993:12). A escrita deixava de ser uma atividade profissional para vulgarizar-se. Contra a escrita caligráfica, surgia uma escrita "rudimentar, o que acarretará desde o século XVIII a simplificação considerável das técnicas gráficas e o desaparecimento das belas escritas de aparato" (Chartier, 1993:12). A pena metálica é produto da renovação técnica sobre os utensílios de escrita e, com outros materiais, transforma as práticas escolares:

> A aprendizagem simultânea da leitura e da escrita foi talvez a maior inovação do século XIX. Imposta pelas novas escolhas de aprendizagem desde 1834 ("ensinar-lhes-emos juntamente a leitura, a escrita e as primeiras noções de cálculo verbal"), ela se generalizou nas classes urbanas e rurais entre 1840 e 1850, graças às novas técnicas de escrever: abandono da pena de ganso pela pena metálica, abundância de papel barato, uso de giz e lousa para os iniciantes (Hébrard, 2000:49-50).

Com a pena metálica escrevia-se sobre o papel. A pena metálica chegou às escolas paulistas antes do papel pautado. Por isso a presença do conjunto de réguas e pautas nas listas de materiais das escolas paulistas. Antes, a tarefa de fazer pautas no papel era muito trabalhosa.

> A pauta era uma tábua de madeira que tinha cordas estiradas sobre sua superfície e fixadas por nós no reverso da tábua. As cordas eram colocadas sobre a tábua para formar as linhas horizontais e diagonais para guiar a escrita dos alunos. Para fazer aparecer estas linhas no papel (para 'pautar a folha'), colocava-se a pauta dentro de uma folha de papel dobrada ao meio, apertando bem com as bordas com os dedos para que não se movesse. Em seguida, com uma pequena barra de chumbo, friccionava-se sobre a superfície do papel, especialmente onde as cordas assinalavam. Assim se poderia pautar muitas folhas com relativa rapidez (Tanck de Estrada, 1988:80-81).

---

[15] No original: *Il n'est pas l'instituteur qu'il veiulle ramener dans son école l'usage des plumes d'oie et se remettre à les tailler. Il leur suffit d'y avoir recours pour faire de la batârde ou de la ronde, car les plumes d'acier que l'on prépare pour ces deux genres sont loin de valoir une plume d'oie bien taillée.*

O papel pautado era condição para que o aluno se iniciasse no aprendizado da escrita, dando-lhe a direção da escrita e os limites dos traços das letras.

> Um aluno principiante na arte de escrever precisa linhas paralelas para guiar o olho e a mão e assim colocar as letras e palavras em linhas horizontais, linha após linha. Também precisa linhas que o guiem e que dêem direção correta à escritura. Para a letra bastarda, deviam ser linhas de 25°, traçadas na diagonal. Por isso, o professor não só marcava as linhas horizontais, como colocava linhas verticais em diagonal, para indicar a inclinação que devia ter cada letra. As linhas deviam facilitar que a letra escrita fosse duas vezes mais alta que larga, proporções da letra bastarda (Tanck de Estrada, 1988:80).

O conjunto pauta e régua vai desaparecendo das listas de materiais das escolas paulistas a partir do momento em que o papel passa a ser fabricado com pautas. Como se observou no registro de materiais escolares destinados à provisão das escolas públicas de Primeiras Letras, o papel pautado começa a fazer parte das listas de materiais das escolas públicas paulistas no final da década de 60 do século XIX. Verificou-se, na série de relatórios dos professores da escola de Primeiras letras de São Vicente (1846 a 1885), que o papel utilizado para escrever os relatórios passa a ser pautado desde 1872.

O lápis de madeira, tal qual se conhece hoje, foi inventado na década de 40 do século XIX e aparece nas listas de materiais escolares desde a década de 50, às vezes denominado "lapis de páo", "lápis de páu para papel", "lápis finos" (cf. "Cadeira de Primeiras Letras do sexo masculino — Braz", 21 de agosto de 1868, E1124, AE, MIP), às vezes simplesmente "lápis". Seu histórico foi descrito por Tanck de Estrada (1988):

> Embora no final do século XVIII se empregassem para desenhar pequenos cilindros de grafite puro (plumbagina), que o usuário segurava com suportes de folha-de-flandres chamados lapiseiras, não se usavam para a escritura, porque o grafite era duro demais e os suportes de difícil manuseio. Na França, deu-se o primeiro passo para a invenção do lápis, quando em 1795 descobriu-se a maneira de refinar o grafite com barro, para torná-lo mais macio e adequado para a caligrafia, mas não se conhecia, ainda, o processo de colocar este grafite refinado em tubos de madeira e assim fazer o lápis moderno, invento da quarta década do século XIX (Tanck de Estrada, 1988:79-80).

Um exemplo de uso do lápis foi citado por Kuhlman Júnior (1996): este autor refere-se às novas tecnologias educativas apresentadas nas exposições e conferências realizadas no final do século XIX e, num contraponto às tecnologias sustentadas pelo discurso da pedagogia moderna, cita o relato do método de ensino de escrita usado no final do século XVIII no Rio Grande do Sul.

> A cada discípulo é distribuído um pedaço de papelão, sobre o qual, em um quarto de papel, está grudado o abecedário, escrito pelo professor. Da mesma forma, sobre pedaços de papelão são distribuídos aos meninos todas as cartas de nomes, sempre escritas com letra de mão [...] Três vezes por semana, dão-se os meninos aos exercícios de escrita, principiando-se por fazer riscos perpendiculares, copiados de traslados. Daí passam a escrever as letras do abecedário, a lápis, para serem depois cobertas com tinta (Coimbra, *apud* Kuhlmann Júnior, 1996:185-186).

O lápis era o utensílio que preparava o aluno para o uso da pena, constituindo-se em importante auxiliar nos treinos da escrita. Usado sobre o papel, viria substituir o uso do lápis de pedra — e, portanto, provocaria a troca da lousa pelo papel. Numa mesma escola de São Paulo do século XIX, podiam ser usados diferentes utensílios de escrita: lápis de madeira, pena de aço, lápis de pedra, papel e lousas. A 2ª Cadeira Feminina de Primeiras Letras de Mogy-mirim recebeu, em 31 de julho de 1869, os seguintes utensílios de escrita: uma caixa de penas de aço, três resmas de papel pautado, "24 Lapis de páu para papel", 24 lápis de pedra, 12 lousas grandes, vinte canetas, seis canetas de latão ("2ª Cadra. de 1ªs Lettras do sexo feminino", Professora Dª. Henriqueta de Cerqueira Lima Faro", E1124, AE, MIP). Se o lápis de pedra ainda não fora substituído pelo de madeira, a pena de aço substituía a de ave.

A caneta de latão era usada para adaptação do lápis de pedra, funcionando pois como um porta-giz. Caneta é "uma pequena haste de madeira ou de metal em que se adapta a pena de escrever".[16] Latão é substância metálica feita da "liga de cobre e zinco". Vincent (1980:36) menciona o uso da "ardósia, com o giz especial e o porta-giz de cobre" nas escolas francesas. O lápis de pedra podia ser mencionado na relação com o uso da lousa, como se verifica na relação de materiais da escola de responsabilidade do prof. Francisco Campos ("Relação dos Móveis e utencís" da cadeira masculina de Primeiras Letras, 1870-1871, 4917 05, AE, MIP 4917 05, AE, MIP), onde se registram "louzas" seguidas de "lapes para as mesmas". Em muitas listas de materiais, há a correspondência quantitativa entre o número de lápis de pedra, o de canetas de latão e o de lousas (ver Quadro 3.5).

[16] Dicionário Brasileiro Globo. 40ª edição.

Quadro 3.5
Utensílios escolares de escrita (1854-1871) – São Paulo

Data	Localidade da escola	Utensílios
27/2/1854		11 canetas de latão, 11 lousas, porção de lápis de pedra
16/3/1854	Conceição de Guarulhos	11 canetas de latão, 11 lousas, lápis de pedra
7/11/1855	Capivari	18 canetas. 18 lousas, 36 lápis
20/4/1859	Brás	30 canetas, 30 lousas
31/3/1864	Santo Amaro	18 canetas de latão, 18 lousas
1866	São Vicente	27 canetas, 27 lousas
28/7/1867	Jaú	27 canetas de latão, 27 lápis de pedra, 27 lousas
12/7/1870	Cunha	27 canetas de latão, 27 lápis de pedra, 27 lousas
10/9/1870	Porto da Ribeira	27 canetas de latão, 27 lápis de pedra, 27 lousas
30/10/1871	Sete Barras	27 canetas de latão, 27 lápis de pedra, 27 lousas

Fonte: "Livro de registro dos utensis, e as quantias para a compra dos mesmos, e dos moveis que forem fornecidos aos estabelecimentos á Instrucção Publica d'essa Provincia"(1854-1872), assinado pelo secretário de Instrução Pública, Manoel Francisco Costa Silveira, E 1124, AE, MIP.

O uso simultâneo de "canetas" e "canetas de latão" significa que as escolas mantinham o uso de lousas, para os alunos iniciantes, e de penas de aço, para alunos mais adiantados. As canetas podiam ser denominadas "canetas finas" (cf. "Cadeira de Primeiras Letras do sexo masculino — Braz", 21 de agosto de 1868, E1124, AE, MIP) e correspondiam a porta-penas usados para adaptação das penas metálicas, o que podia ser registrado como "cannetas para pennas" (cf. "Relação dos Móveis e utencís" da cadeira masculina de Primeiras Letras. São Paulo, 1870-1871. Prof. Francisco Campos, 4917 05, AE, MIP). As "canetas de latão" correspondiam ao porta-giz usado para adaptação dos lápis de pedra. A escola usava três utensílios diferentes no ensino da escrita: o lápis de grafite e a pena metálica com tinta eram usados sobre o papel; o lápis de pedra era o giz usado sobre a superfície da lousa.

Biblioteca
Nadir Gouvêa Kfouri
PUC/SP

A pedra fundamental

A lousa era utensílio de uso individual dos alunos. Rara a lista de materiais das escolas paulistas do período em estudo que não mencione este utensílio. "Lousa" é a denominação usada pela maioria dos agentes escolares; às vezes, é chamada "pedra".

De uso individual, "lousa" ou "pedra" sempre são referidas no plural, o que remete aos destinatários, os alunos. Já a pedra que é "quadro-negro", por ser material de ensino coletivo, é sempre referida no singular, o que aponta para o uso do destinatário, o professor. "Pedra" é também a denominação que Campagne (1886) utiliza para designar o quadro-negro. Ao redigir o verbete "material" no *Dicionário Universal de Educação e Ensino*, o autor utiliza-se de trechos do verbete correspondente redigido por Brouard no *Dictionaire de pédagogie*, e traduz *tableau noir* por *pedra*.

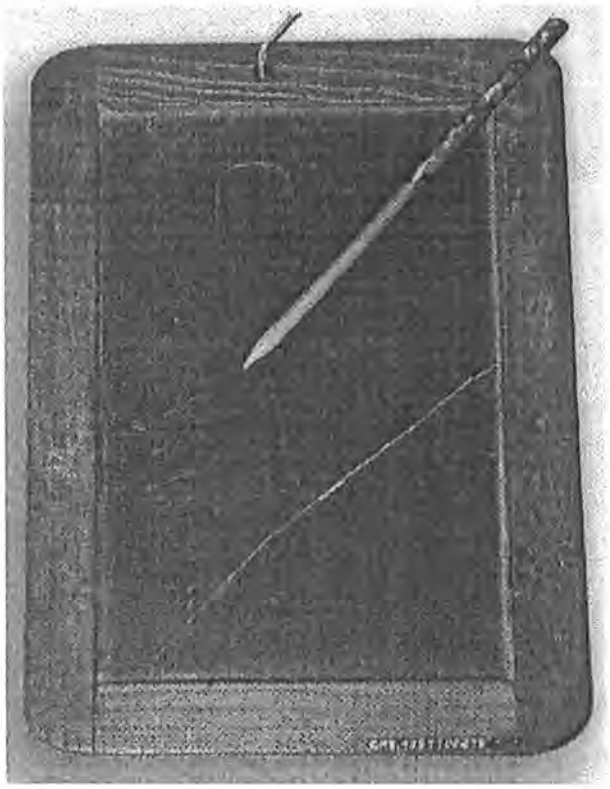


Figura 10. Lousa e lápis de pedra (Museu da Escola de Minas Gerais, 1998:14)

A lousa é utensílio escolar denominado "ardósia" no *Dictonaire*. Nesta obra, há o verbete "ardoises", e outras informações a seu respeito distribuem-se nos verbetes sobre material e sobre escrita, bem como na obra do mesmo autor (Buisson) publicada em 1876 sob o título *Relatório sobre a instrução primária na Exposição de Filadélfia*.

O uso da lousa na escola paulista ocorreu desde as primeiras práticas das Escolas de Primeiras Letras na década de 20, prosseguiu por todo o curso do século

XIX e pode ser justificado por diferentes razões. Uma é o custo inferior em relação ao papel; outra é a durabilidade — "uma vez adquirida dura indefinidamente" (Brouard, 1911a). Mais outra razão é dada pelas possibilidades de uso. Com a lousa, pode-se preparar os movimentos de escrita do aluno iniciante para depois introduzir o uso do papel e, por conseguinte, de tinta na pena de ave ou metal. Na lousa, a criança podia rabiscar de modo a treinar livremente os movimentos preparatórios para a escrita, sem se lambuzar de tinta. O Quadro 3.6 mostra os custos das lousas e do papel registrados no Inventário de Móveis e Utensílios encaminhados pela Secretaria de Instrução às escolas paulistas na década de 50 e até o início da década de 70.

Quadro 3.6
Relação de custo: lousa e papel (1855-1871) – São Paulo

Ano	Escola	Quantidade	Custo total	Custo unitário
1855	Capivari	18 lousas	6$480	0$360
		2 resmas de papel	7$200	
1858	Brás	30 lousas	10$800	0$360
1864	Santo Amaro	18 lousas	6$400	0$330
1866	São Vicente	27 lousas	9$600	0$350
1868	Brás	12 lousas 2 resmas de	4$320	
		papel pautado	20$000	
1868	Santa Ifigênia	12 lousas	3$600	0$300
		3 resmas de papel pautado	12$000	
1869	Mogi-Mirim	12 [lousas]	5$500	0$450
		3 resmas de papel pautado	15$000	
1871	Sete Barras	27 lousas	9$600	0$350

Fonte: E1124, AE, MIP.

Comparativamente, as lousas das escolas de Barra Funda e Mogi-Mirim têm custo maior, o que pode ser explicado pelo registro "lousas grandes", enquanto que os demais registros das lousas não tinham nenhuma outra referência. As lousas comuns são as mais freqüentes e seu custo oscilou de $330 até $360, uma pequena variação.

O emprego da lousas, nas escolas da Inglaterra, dos Estados Unidos e da França, tornou-se cada vez mais usual. Nas escolas daqueles países, como em São Paulo, a lousa era empregada especialmente pelos alunos das classes iniciantes. O aprimoramento da fabricação deste material escolar contribuiu para a ampliação de seu uso. Mas a generalização do uso da lousa passou a ser explicada muito mais pelas possibilidades pedagógicas do que pelas vantagens econômicas. No ano de 1874, o sr. Octave Gréard, diretor de Instrução Primária do Sena, coordenou uma pesquisa e uma série de experiências nas escolas sobre as diferentes variedades de ardósias e sobre o seu modo de emprego (Brouard, 1911a). Como resposta, em relatório de junho de 1875, o inspetor primário de Montmahou recomendava "o emprego da ardósia não somente no curso elementar, mas em todas as classes" (Brouard, 1911a). A pesquisa revelou que a "quase totalidade das pessoas encarregadas de experimentação estimam que nas classes superiores é vantajoso, sob todos os pontos de vista, utilizar as ardósias para toda uma categoria de exercícios, que se fazem sob os olhos do mestre como complemento do ensino oral, exercícios que animam e vivificam a classe porque nela há o caráter da improvisação" (Brouard, 1911a . A lousa é apontada como o instrumento material que propiciaria o improviso, o que serviria de complemento às práticas instrumentalizadas por materiais de uso convencional, quadros que tinham as lições impressas e cujos usos davam maior destaque ao ensino oral. O "improviso" é a possibilidade de "fazer" ou reproduzir a lição que está sendo estudada em vez de apenas repetir, memorizar e recitar a lição impressa no quadro.

Os materiais escolares de uso convencional destacavam o procedimento do ensino oral, enquanto a ardósia era considerada muito apropriada "para um exercício de cálculo, um traçado geométrico, um resumo ortográfico ou histórico". A partir do seu emprego, o professor apresentava a lição, lia e os alunos repetiam. As ardósias podiam ser utilizadas por classes iniciantes ou avançadas nos diferentes exercícios de "ditado, exercícios de gramática e aritmética, de geografia e história, redações e composições" (Rapet. *apud* Brouard, 1911a).

A Exposição Internacional de Filadélfia, em 1875, foi palco de apresentação das grandes inovações quanto aos modelos e materiais de fabricação das ardósias. As dimensões das ardósias exibidas podiam variar entre "16 a 17 cent. sobre 22 ou 23"

(Brouard, 1911a). Os modelos e o material de que eram feitas definiam a variação dos preços (ver Quadro 3.7).

Quadro 3.7
Ardósias da Exposição Internacional de Filadélfia (1875)

Modelo e descrição das ardósias	Preços
Ardósia de Viena (sistema Hardmuth)	
negra dos dois lados, o cento	25 fr.
pautada de um lado, quadriculada do outro	27 fr.50
Ardósia Suzanne (Paris)	
negra dos dois lados	16 fr. 80
negra de um lado, quadriculada, pontilhada ou pautada do outro	20 fr.
pautada de um lado e quadriculada do outro	23 fr.
Ardósia Charroy (Paris),	
cartão, negra dos dois lados	22 fr.
negra de um lado, quadriculada, pontilhada ou pautada do outro	22 fr.
pautada de um lado e quadriculada do outro	30 fr.

Fonte: Brouard, 1911a.

Brouard (1911a) reconhece a "maneira maravilhosa" com a qual os norte-americanos se serviram das ardósias. As ardósias usadas pelas escolas dos Estados Unidos foram apresentadas na Exposição de 1875. A "maior parte" das escolas de Massachussets e Boston usava ardósias "guarnecidas de um enquadramento de madeira em verniz" com "figuras geométricas, um alfabeto de maiúsculas e minúsculas". Podiam ser revestidas de lã, veludo ou borracha, procedimento com o qual se reduzia o barulho provocado pelo manuseio. As inovações sobre a superfície das ardósias naturais foram expressas na reprodução do alfabeto em letras maiúsculas e minúsculas, advinda das preocupações de "colocar sempre sob os olhos as boas formas das letras". A lousa de dupla face separava os exercícios de aritmética dos exercícios de escrita, de um lado a superfície era quadriculada e do outro era pautada. Todos estes cuidados, como a reprodução das figuras geométricas nas margens,

tornavam a lousa uma espécie de guia de iniciação do aluno no exercício de ler, escrever e contar.

Em São Paulo, verificou-se que no final da década de 30 do século XIX, as lousas tinham moldura de madeira e os alunos reclamavam de se machucar durante o manuseio, razão pela qual o professor sugeria que as molduras fossem retiradas das lousas (ver o Capítulo 1 deste trabalho).

Capítulo 4

DAS RELAÇÕES ENTRE MATERIAL ESCOLAR E MATÉRIAS DE ENSINO

Tableau de contas

Em 8 de abril de 1854, a "1ª cadeira de Primeiras Letras do sexo masculino", escola localizada na Freguesia do Braz, recebeu a importância de 37$000 para a compra de *móveis*: dois bancos de 10 palmos, uma cadeira, um estrado, uma *pedra grande*, dois bancos de 10 palmos. Em 31 de julho de 1865, a "1ª cadeira de Primeiras Letras do sexo feminino", de Espírito Santo do Pinhal, obteve 27$180 para a compra de *utensílios*: um tinteiro, um areeiro, uma campainha, um canivete fino, uma *pedra grande*, 1 lb de giz, esponja, quatro garrafas de tinta, 20 tubos, 18 lousas, 40 exemplares de leitura. Nota-se que, na lista de materiais da escola do Braz, "pedra" é classificada como móvel, ao passo que, na da escola de Espírito Santo do Pinhal, a "pedra" é classificada como utensílio.

As diferentes classificações da "pedra" — que ora é móvel (cf. Giollito, 1986:275), ora utensílio — pode ser uma tentativa de classificação de sua fabricação, como podem ser vinculadas a seu uso escolar, uso que precisa ser compreendido junto da provisão de móveis e de utensílios escolares. Observou-se nos documentos examinados que a pedra não é um material escolar que aparece em todas as listas de materiais; o seu aparecimento é quase sempre associado ao ensino de aritmética. Ao discorrer sobre mobiliário e material do método de ensino mútuo, Lesage (1999:15) registra que os "quadros negros são sistematicamente utilizados para o desenho linear e a Aritmética". O quadro-negro "é sobretudo utilizado, como para os Irmãos [frades] no século XVII, para o ensino do cálculo" (Giollito, 1986:275) e encontra-se "desde o século XVIII solidamente instalado em toda sala que se respeita"; a tal afirmativa, segue-se a explicação da origem deste material escolar: um "dos 'cartazes' suspensos

na parede das escolas dos Irmãos, e destinado ao ensino do cálculo, prefigura nosso quadro-negro."

A relação entre a "pedra" e o ensino de cálculo pode ser verificada desde a década de 20 nas escolas paulistas e é uma constatação freqüente no curso do século XIX. Em 1854, o professor da escola de Primeiras Letras da Freguesia da Sé refere-se a este material como a "pedra da decuria de contas". A lista de materiais da Escola Normal paulista do ano de 1857 registrava "um banco, uma pedra de geometria e instrumentos para trabalhos de geometria pratica" (Monarcha, 1999:46). Na lista dos utensílios que seriam adquiridos em agosto de 1868 pela escola de Primeiras Letras do sexo masculino situada no Braz, entre outros utensílios estava "1 Pedra para operações arithmeticas 12$000". Da relação de materiais escolares da professora Guiomar Umbelina de Oliveira, responsável pela 1ª Cadeira de Primeiras Letras da escola feminina da Vila de Cananéia, no dia 5 de junho de 1884, constava "1 pedra p/ operações aritmeticas 12$000" (4887 31, AE, MIP).

A associação deste material escolar ao ensino de aritmética também foi verificada nas escolas mexicanas, onde, como informa Tanck de Estrada (1984:226), os "meninos" praticavam os exercícios de "algarismos, as quatro regras por inteiros, quebrados", além de "regra de proporção, a regra de três e suas operações". Estes exercícios eram realizados sobre as "mesas, em lousas individuais, e de pé num cartaz grande pintado de negro de óleo, quando não havia o quadro-negro". Entre os utensílios usados pela Escola Masculina do Professor Francisco Campos, há a presença de "taboa oleada para o ensino de contas do S. Metrico, Giz branco para escrever na mesma, Esponja pa. limpar a mesma" (Relação de móveis e utensílios, 1870-1871, assinado pelo professor Francisco Campos, 4917 05, AE, MIP).

As diferentes maneiras de denominação deste material escolar encontradas no inventário de móveis e utensílios do Instituto de Educandos Artífices da capital paulista foram reproduzidas no Quadro 4.1.

Quadro 4.1
Reprodução parcial de materiais de escolares do Instituto de Educandos Artífices de São Paulo

Data	Registro e relação de material e matéria de ensino
Fim década de 70	"1 Pedra (de madeira) pa. contas e exercícios de escripta, Cavaletes pa. a mesma, 1 Quadro-negro, 1 dito (quadro) lousa"
11/1880	"1 Pedra grande pa. contas", "1 Quadro"
9/1881	"1 Pedra grande pa. calculos", "1 Quadro de Madeira"
4/1883	"1 Pedra pa. calculos", "1 Quadro de madeira p/ o systema metrico"

Fonte: Livro de inventário de móveis e utensílios do Instituto de Educandos Artífices. E01103, AE, MIP.

Os registros encontrados nesse inventário dão conta de algumas variações no emprego escolar deste material de ensino. São mudanças que têm a ver com a ampliação do emprego do quadro-negro na relação com o ensino, "pa. contas e exercicios de escripta". Tal acontecimento pode ser denominado como o emprego "único" e "polivalente" do quadro-negro, caracterização feita por Giolito (1984:275).

O Instituto de Educandos possuía pelo menos dois quadros: um era a "pedra" de madeira usada para cálculos e o outro, o "quadro" usado para o ensino do sistema métrico. Entre as variações de um e outro registro, também se verifica que os dois quadros eram feitos de madeira. O quadro denominado "pedra" nos quatro registros era um quadro-negro *portátil*, sustentado por cavalete. O primeiro registro confirma que a "pedra" era, de fato, um quadro de madeira no qual se usava "giz branco". A cor do quadro-negro é recomendação antiga inscrita na *Conduite*: "É necessário também que as duas faces desta prancha sejam pintadas de cor negra, para que se possa escrever nelas as regras, com giz" (Giollito, 1986:275).[1] Existiam o quadro-negro em madeira e "às vezes em ardósia, ou em vidro recoberto de uma tinta especial" (Giollito, 1986:275). Ao estudar o mobiliário escolar paulista da Primeira República, Guaraldo (1987) faz um recuo no tempo e informa:

> Em meados do século XIX, este móvel, portátil, se compunha de quadro-negro apoiado sobre uma armação em forma de tripé, com as dimensões aproximadas de

[1] No original: *Il faut aussi que les deux pans de cette table soient peints de couleur noire, afin qu'on puisse écrire les régles dessus, avec la craie.*

1.20m por 0.80m, que se localizava próximo à mesa do professor, na parte frontal da sala, com tablado de madeira geralmente em nível mais elevado do que o restante do ambiente, se constituindo no centro de interesse e atenção dos educandos (Guaraldo, 1987:36).

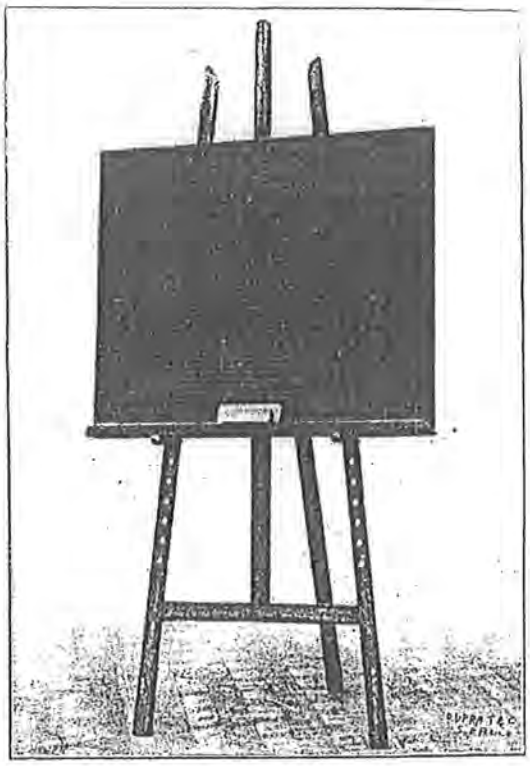


Figura 11. Quadro-negro "Hyloplate", simples e com cavalete, que faz parte do Catálogo Geral nº 6 fa fábrica Eduardo Waller (Guaraldo, 1987:98)

A ampliação do emprego escolar do quadro no ensino de "contas" e "escrita" é insinuada no inventário do Instituto de Educandos Artífices do final da década de 70 do século XIX, mas não se repete nos registros seguintes. Não obstante, está dada a possibilidade do emprego no ensino de outra "matéria". Prevalecem os registros que reforçam a associação entre o uso do "quadro" e o ensino de cálculos.

O uso deste material para o ensino de aritmética exige uma explicação, para o que o sr. Fernando Leite Ribeiro de Faria, inspetor distrital de instrução das escolas da Villa de Brotas, pode contribuir. No relatório de instrução pública que redigiu em 21 de outubro de 1878, ele mostrava preocupação com o ensino de aritmética nas escolas masculina e feminina de Brotas. Sobre as práticas observadas no ensino de aritmética nestas escolas, o inspetor relatou:

> tenho notado que o ensino não é ministrado de modo a favorecer o adiantamto. na Contabilidade é que se nota mais atraso. Lembro-me de requisitar de V. Sa. Ordem pa. se mandar fazer um — tableau — pa. cada escola afim de que a contabilidade possa ser ensinada em classes. As pedras de lousa q. usam os alumnos tem o conhecido deffeito de isolar cada um com sua conta, e isto faz com que o professor não explique e mtas. veses não tenha tempo de explicar o modo de fasel-a (Relatório do inspetor distrital Fernando Leite Ribeiro de Faria encaminhado ao inspetor geral de Instrução Pública, dr. Francisco Aurelio Souza de Carvalho, Villa de Brotas, 21 de outubro de 1878, 4918 06, AE, MIP).

Nas palavras do inspetor, o "modo" como o ensino de aritmética era "ministrado" poderia ser favorecido pela aquisição de um "tableau", substantivo masculino francês, para o qual Larousse (1933:564-565, vol. VI) atribui 27 diferentes significados, sendo o primeiro "tábua, painel de madeira negro sobre o qual se escreve com giz". O "tableau" é o quadro-negro, material escolar que permitiria que a explicação do professor fosse destinada a uma "classe" de alunos. O inspetor aponta os defeitos do "modo" utilizado para o ensino de "contas" nas duas escolas, a partir das "pedras de lousa" usadas individualmente pelos alunos. As escolas eram organizadas a partir dos preceitos do método individual de ensino, o que pode ser aferido não só na utilização individual das lousas, como nas atitudes dos alunos, "cada um com sua conta"; como conseqüência, a dificuldade de explicar a cada um dos alunos o "modo de fasel-a." O inspetor deixa supor que, em vez da explicação individual do ensino de "contas", o professor deveria fazer uma explicação para a "classe"; insinua assim a introdução do método de ensino simultâneo.

O *tableau* era um quadro-negro "em madeira, pintado a óleo e recoberto de uma tinta especial. Em sua base, uma pequena prancheta em parapeito recebe os giz e a esponja". É "colocado sobre um cavalete com tarraxas reguláveis" (Giollito, 1986:275). Possui mobilidade, o que significa que pode ser colocado num lugar e removido para outro, quando isto se fizer necessário. As tarraxas dão ao quadro-negro a possibilidade de regulagem da altura ou da inclinação da prancha de escrita, de modo que este material tanto pode ser removido do lugar, como pode ter a prancha negra/superfície de escrita regulada em inclinação, segundo a necessidade apontada pela disposição das classes de alunos.

Haveria de prestar-se ao ensino de aritmética, pois as "pedras de lousa" estavam sendo utilizadas para essa finalidade com inconvenientes que acarretavam na perda de tempo do professor, que precisava explicar a cada um dos alunos o "modo de fasel-

as". O ensino de "contas" deveria ser instrumentalizado por um material que permitisse ao professor uma "explicação" que pudesse ser feita a um grupo ou "classe" de alunos. Ao propor que o ensino de aritmética fosse instrumentalizado por um "tableau", o inspetor não sugeria a supressão das lousas de uso individual, mas reclamava a necessidade de um material coletivo, o quadro-negro.

Com o quadro-negro, o professor tinha o controle coletivo da "classe", por meio de um novo direcionamento do olhar dos alunos. A lousa individual de plano horizontal estabelecia o olhar vertical para um utensílio, enquanto que o "tableau" de plano vertical atraía, de uma só vez, os olhares horizontais de um grupo de alunos. Isto significa que o emprego do "tableau" facilitaria o aproveitamento do ensino da matéria, do tempo e, certamente, redefiniria a disposição espacial sobre a qual eram organizadas as escolas públicas masculina e feminina da Vila de Brotas. O emprego do "tableau" nas escolas de Brotas correspondia à implantação do método de ensino misto, já que continha elementos da prescrição simultânea e individual dos métodos de ensino.

O emprego do "tableau" provocaria mudanças no modo de organizar os alunos; logo, transformaria o método de ensino. Esta operação significativa sobre as relações de aprendizagem não era cumprimento nem tampouco infringia a legislação escolar, que, a esse respeito estabelecera: "O methodo de ensino nas escolas primarias será geral ou simultaneo" (art. 63 do Regulamento nº 4, de 17 de abril de 1868). Em certa medida, as modificações da dinâmica interna da escola primária que podiam ser desencadeadas pelo emprego do "tableau" transitavam pela margem de inventividade autorizada pela imprecisão da lei.

A Escola Pública Masculina de Brotas era de responsabilidade do professor João Pedro de Jesus Júnior, empossado na cadeira em 27 de novembro de 1875. A escola feminina era de responsabilidade de sua esposa, a professora Júlia Augusta do Amaral.[2] Em 1878, ano em que o inspetor distrital avaliava o ensino de "contas", a

[2] Era comum nas escolas paulistas de Primeiras Letras do século XIX haver casais (cônjuges, irmãos) a exercer o magistério: a escola pública funcionava em espaço doméstico, não raro na casa do professor ou da professora. A instrução deveria ocorrer com divisão dos sexos, salvo em localidades em que o número de alunos fosse insuficiente para a formação de uma escola, quando se admitia a criação de uma escola mista, regida por professora. Eis alguns dos cônjuges encontrados ao longo da pesquisa de documentos para este estudo: Francisco José de Araújo e Alexandrina Valentina dos Reis, anos 70, Vila da Casa Branca; José Maria Forquini e Bárbara Jovina de Souza e Oliveira, anos 50, distrito da Vila de Cananéia: Agostinho Paulino de Almeida e Geraldina Amalia de Oliveira

escola feminina teve uma matrícula total de 51 alunas e a freqüência média de 25 alunas. A escola masculina, por sua vez, teve um total de 98 matrículas e a freqüência média de 26 alunos.

A freqüência escolar era vinculada ao desempenho dos alunos. Segundo os relatórios do casal de professores de Brotas, "o gráo de adiantamento" é "sempre proporcionalmente a suas freqüências" (relatórios da professora Júlia Augusta do Amaral. Brotas, 1 de junho e 1 de novembro de 1878, 4918 06, AE, MIP). O professor João Pedro estabeleceu a mesma relação entre freqüência e desempenho e se queixou do "número de faltas" dos alunos, parecendo-lhe impossível "leval-os ao gráu de adiantamento que dezeja" (relatórios do professor João Pedro de Jesus Júnior. Brotas, 1 de junho e 1 de novembro de 1878, 4918 06, AE, MIP), mesmo sendo "incansavel e progressista em seu methodo de ensino" (relatório do professor João Pedro de Jesus Junior, Brotas, 1 de junho de 1877, 4918 06, AE, MIP). O vínculo entre a freqüência escolar e o adiantamento do ensino teria repercussões sobre a organização da "classe". O número menor de alunos freqüentes facilitava sua distribuição entre bancos e bancas. Por outro lado, a variação da freqüência aumentava as diferenças de adiantamento dos alunos e, portanto, atingia a organização do ensino.

Em 1878, a professora Júlia (freqüência média de 25 alunas) relata ter ensinado "Arithmetica: taboada, sommar, diminuir, mutilplicar e dividir" e também os "principios elementares do systema metrico". O professor João Pedro (freqüência média de 26 alunos) lecionou, no mesmo período, "Arithmetica: taboada, sommar, diminuir, multiplicar e repartir, juros e companhia e principios elementares de systema metrico", fazendo os alunos "operar pelo sistema decimal". Quanto ao que era ministrado nas duas escolas, observa-se que a escola masculina ensina mais "matérias" que a feminina, o que está em conformidade com a lei. Mas o que interessa é que tanto numa escola, como na outra ensinavam-se basicamente as "contas" para

---

Almeida, anos 60, 70, 80; Antonia Brasileira de Lemos e Antonio Ezequiel de Lemos, Cruzeiro; José Lourenço Galvão de Moura Lacerda e Anna Cezarina d'Oliveira Moura Lacerda, anos 80, Santo Antonio do Rio do Peixe; Bernardino de Almeida Gouvêa Prata e Euphrasia Eugenia de Almeida, anos 60 e 70, Villa de São Bento do Cajurú. Dentre os irmãos, Victor Augusto Pereira Sodré e Brasilia America Pereira Sodré, anos 80, distrito do Patrocínio de Santa Isabel, Deolinda de Paula Machado Fagundes e João de Oliveira Fagundes, anos 70, 80, 90, Campinas. Esse fenômeno antecede a *feminização* do magistério e é uma das especifidades da constituição escolar daquele período, cujo exame carece de aprofundamento.

meninos e meninas de freqüência variada e com diferentes níveis de adiantamento. O ensino era organizado com base em critérios gradativos, o que implica que um aluno incluído na classe de "dividir" já teria aprendido a multiplicar, subtrair, etc. Embora muito importante, a grande questão não era a organização das classes para o ensino de "contas", mas a partir de que material escolar se daria o ensino de "contas" nas diferentes classes. Como se observou, tanto na escola masculina, como na feminina, o professor ou a professora faziam intervenções individuais e explicavam a cada aluno o "modo" de resolver uma conta. Com base na explicação, os alunos resolviam a conta, cada um com a sua lousa. O inspetor alegava que, com este procedimento, o professor se cansava e, muitas vezes, o tempo era insuficiente para explicar a todos os alunos. Por essa razão, sugeria a aquisição de um *tableau*.



Figura 12. Alunos fazem "contas" (Doisneau & Cavanna, 1999:88)

Mas não era só isto. O ensino de aritmética supõe uma especificidade que é o modo de se resolver uma "conta", ou o algoritmo. A palavra aritmética designa o ensino inicial do "cálculo elementar, seguido das noções de teoria e prática aplicada" (Resbecq, 1911a). O ensino de aritmética destinado a crianças deve evitar as "definições abstratas" (Sonnet, 1911).

O procedimento utilizado pelo professor na resolução de uma "conta" estava entre as preocupações da Exposição de Filadélfia de 1875. Os princípios do ensino da aritmética eram orientados pela necessidade de desenvolver as "faculdades de atenção, reflexão, e de julgamento" da criança. Nesta tarefa, o ensino de aritmética é posto numa direção "mais racional, para aliar em justa medida a teoria e a prática, recorrendo aos princípios de análise como àqueles de síntese" (Buisson, 1876:351). O ensino de aritmética implica a seguinte relação:

> O professor ou um dos primeiros alunos expõe no tableau cada ponto da operação à aprender, durante o que o alunos freqüentemente verificam sobre o livro a marcha indicada, desde aqueles que reproduzem sobre a ardósia o mesmo trabalho, retendo de cor a regra e aplicando do ponto em ponto os novos exemplos (Buisson, 1876:351).

O uso do quadro-negro (*tableau*) não suprime o uso das lousas; ao contrário, os dois se complementam. Trata-se de unir o ver e o fazer, ou o saber e o saber fazer. A "marcha" é indicada no quadro-negro, conferida no livro e/ou reproduzida nas lousas pelos alunos. A "marcha" de resolver um cálculo é a grande especificidade do ensino de aritmética. O aluno precisa ver a "marcha" do cálculo para aprender a resolver. A "marcha" é aquilo que se conhece por "algoritmo", ou o modo de resolver uma "conta". Quando a "marcha" não é bem aprendida, a "conta" não pode ser resolvida corretamente. "A ignorância dos princípios conduz, por exemplo, a multiplicar um número por 6 quando teria de ser multiplicado por 3, e o produto obtido por 3, ou ainda a dividir um número por 3, quando está em lugar de o dividir por 1/3, etc." (Buisson, 1876:351). "Princípios", "marcha": a resolução de uma "conta" supõe progressão de conhecimentos e direção.

> Se a teoria da divisão ou das frações é sobretudo do curso superior, crianças do curso médio não podem saber utilmente como, com dez signos, se pode escrever todos os números possíveis: como, o mérito do grande princípio de nosso sistema de numeração, se chega à fração decimal; por que na adição se começa pela direita; por que na multiplicação se recua o segundo produto parcial de uma fileira para a esquerda, por que, no produto de números contendo decimais, deve-se separar sobre

> a direita do produto tanto números os decimais como os dois fatores reunidos, etc (Buisson, 1876:352).

Estas questões demonstram a importância de ensinar para a criança a "marcha" de uma operação. A resolução de uma "conta" implica o domínio de certas convenções, direções de lateralidade e "raciocínio". É diferente de traçar um algarismo, uma letra ou um desenho. Tanto como a união das letras na formação de palavras implica uma lógica, o cálculo aritmético possui um "princípio" de resolução. É preciso ver para aprender o modo de fazer. O ensino de cálculos estava entre as preocupações do programa do curso normal: "O ensino de arthmetica será feito de um modo pratico, ou tão philosophicamente quanto baste para mais esclarecimentos dos processos de todos os calculos numericos, nos quaes sobretudo devem os alumnos ficar assáz destros" (artigo 2º, Regulamento de 9 de maio de 1874 "Para a Escola Normal da capital").

O ensino da multiplicação pressupunha a explicação de que "multiplicar é repetir um numero tantas vezes quantas forem as unidades de um outro". Existem três casos de multiplicação: "de um numero simples por outro, de um numero composto por um simples e de um composto por outro". Em todos os casos, recomenda-se o uso da "taboa de Pyttagoras" (prova de aritmética realizada por Carlos Joaquim dos Reis, 19 de dezembro de 1876, 5130 02, AE, MIP).[3]

> Antes de prosseguirmos convem estabelecer certas denominações que n'esta operação os numeros tomam em relação ao logar que se occupa e o papel que desempenha. O numero que se quer multiplicar chama-se *multiplicando*, aquelle pelo qual se multiplica, *multiplicador*, ambos reunidos, *factores*, o resultado da operação, *producto* (prova de aritmética realizada por Carlos Joaquim dos Reis, 19 de dezembro de 1876, 5130 02, AE, MIP).

O terceiro caso da multiplicação implica a seguinte regra:

> Colloca-se o multiplicador por baixo do multiplicando, de modo que fiquem unidades debaixo de unidades, dezenas debaixo de dezenas; e practicaremos a operação, começando da direita para a esquerda. Si o producto parcial não exceder a *1* escreve-se tal qual, se porém exceder escreveremos somente as unidades e rezervaremos a dezena, ou dezenas para se sommar com o producto seguinte; e assim por diante. (grifo no original) (prova de aritmética realizada por José Pedro de Moura Galvão Lacerda, 22 de dezembro de 1876, 5130 02, AE, MIP; grifo no original).

Para ensinar que a "ordem dos factores não altera o producto", era apresentado o seguinte exemplo:

> Decomporemos os algarismos 6 e 4 em unidades simples; e teremos o seguinte quadro:
>
> 1 1 1 1
> 1 1 1 1
> 1 1 1 1
> 1 1 1 1
> 1 1 1 1
> 1 1 1 1
>
> Por este quadro vemos que o numero total dos algarismos escriptos em linha horizontal é igual à tantas vezes quatro unidades quantas são as linhas horizontaes, isto é seis, e contados em linha vertical, é igual à tantas seis unidades quantas são as linhas verticaes. isto é quatro; e como um numero total de algarismos não se altera qualquer que a ordem que contarmos, segue-se que: 6 X 4 = 4 X 6 = 24 (prova de aritmética realizada por José Pedro de Moura Galvão Lacerda, 22 de dezembro de 1876. 5130 02, AE, MIP).

Era preciso mostrar o "modo" de resolver uma operação, já que o processo de operar sobre números implica a diferença na disposição do material que instrumentaliza o ensino ou aprendizagem, seja o caderno, seja a lousa, seja ainda a pedra. O ensino de uma operação de divisão exigia um "modo de dispor a operação" explicado do seguinte modo: "Escreve-se o dividendo a esquerda do divisor separado por um traço vertical, por baixo do dividendo digo, divisor e separado tambem por um traço horisontal deve se escrever o quociente" (prova de aritmética realizada por Carlos Joaquim dos Reis, 19 de dezembro de 1876, 5130 02, AE, MIP). O número carrega um significado segundo o lugar que ocupa na efetuação de uma operação. O aprendizado da divisão supunha o aprendizado anterior da multiplicação. Esta progressão de conhecimentos garantia a "promptidão" necessária ao aluno para cálculos mais complexos. A "promptidão" era tida como uma condição "difficilima de realisar-se; entretanto muito se consegue pelo uso e habito dos exercicios na taboa preta" (Pontes, 1881:162).[4]

O inspetor de Brotas que, em 1878, reivindicava o emprego do "tableau" e alegava que, na sua falta, os professores não podiam mostrar o "modo" de fazer as contas. Cabe lembrar que o sr. Fernando Leite estava apenas fazendo uma sugestão,

---

[3] A *Tábua de Pitágoras* é a precursora das tabuadas (cf. Valente, 1999:83).

[4] O compêndio de Antonio Marciano da Silva Pontes faz parte do acervo "Paulo Bourrol", localizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tomando por base a data do prefácio, escrito pelo dr. Abílio C. Borges em 1874, supõe-se que este seja o ano da primeira edição. A edição consultada é a terceira e data de 1881. Segundo Dias (1998:432), o acervo "Paulo Bourrol" compunha a antiga biblioteca da Escola Normal "Caetano de Campos" e foi doado à biblioteca da Feusp. Logo, o compêndio de Silva Pontes pertencia ao acervo da Biblioteca da Escola Normal e certamente foi utilizado por esta instituição no final do século XIX.

muito embora fosse uma idéia de acordo com as prescrições modernas do ensino de aritmética. Para os professores, talvez o "tableau" não fizesse falta na escola. O próprio Buisson (1876:350) reconhecia a permanência dos métodos de ensino de aritmética pautados pelos princípios da memorização e recitação.

A experiência registrada em 1875 na Escola Pública Masculina de Campo Largo de Sorocaba, no interior de São Paulo, revela que não apenas a decoração e a recitação eram práticas presentes no ensino de Aritmética, como também se mantinha a prática da argumentação regada a "bolos" de palmatória nos dias de sábado. E, mais que isso, naquela escola o "quadro-negro" integrava os materiais escolares; o professor, entretanto, não fazia uso deste material. Alunos principiantes ou adiantados em aritmética eram submetidos à avaliação, isto é, à argumentação que sucedia os exercícios de decoração realizados no curso da semana, especialmente a tabuada. Já em dias de sábado, "esse trabalho era menos fastidioso porque os exercicios eram cantados"; contudo, era uma "alegria" que não durava muito, porque "á hora do argumento havia larga distribuição de palmatoadas" (Rodrigues, 1930:57).[5]

A prática dos exercícios de aritmética era organizada com base nas diferenças de adiantamento dos alunos e podem ser reconhecidas nos utensílios usados.

> Os principiantes faziam exercicios em ardosias, nas quaes o mestre passava contas, que deviam fazer em casa. Os mais adiantados tinham cadernos, onde o professor formulava problemas: eram questões de systema metrico, juros e regra de sociedade. Esses alumnos constituiam na eschola uma especie de aristocracia. Quando recebiam das mãos do mestre os cadernos de problemas, era de vêr os ares de importancia que tomavam. Parecia olharem com piedade para os grilas, obrigados á tortura da decoração da taboada (Rodrigues, 1930:56-57).

O método de ensino empregado na escola de Campo Largo de Sorocaba revela que o aprendizado de cálculos era praticado com "exercicios que eram cantados". O ensino dava-se sobre o exercício da memorização.

Recorde-se que na escola masculina de Campo Largo de Sorocaba (1875) havia um quadro-negro que não era usado pelo professor, pois "o seu ensino era individual". A opção do professor pela intervenção de método individual de ensino era pautada pelos diferentes níveis de adiantamento dos alunos que freqüentavam a escola, o que faz pensar na correspondência entre distintos graus de adiantamento e material escolar, neste caso o quadro-negro. Isto é, o conjunto diversificado de alunos

[5] João Lourenço Rodrigues foi aluno e professor da Escola Normal paulista., motivo pelo qual

impunha ao professor o emprego da intervenção individual e, por conseguinte, o abandono de um material escolar mais apropriado para a intervenção coletiva. Enquanto o menino João L. Rodrigues iniciava a decoração da tabuada, outros alunos operavam o "systema metrico, calculos de juros e regras de sociedade". Logo, o uso de um quadro-negro era procedimento metodológico pouco adequado para intervenção e controle de alunos com níveis diferenciados. Por isso, o professor optava pelo emprego das lousas individuais para os casos dos alunos principiantes e dos cadernos para os alunos mais adiantados.

O uso do quadro-negro era sempre associado à aritmética e o não uso do quadro-negro poderia revelar o emprego do método de ensino individual. Isto é, o emprego do material se estabelece na relação com a matéria de ensino e o não uso do material deve ser compreendido na relação com o "modo" de organização de uma escola dividida em "classes". Ao optar pelo emprego de intervenções individuais, o professor da Escola de Campo Largo de Sorocaba não estava simplesmente dispensando o quadro-negro, estava inventando um modo de operar sobre as diferenças de níveis existentes, já que o quadro-negro, como instrumento coletivo, implicava a igualdade de adiantamento entre os integrantes da "classe". Por isso, tanto o aparecimento, como o não aparecimento da pedra na provisão das escolas do século XIX são importantes. A presença ou a ausência deve ser vista no conjunto dos demais materiais destinados ao exercício do magistério, atentando-se para as implicações explícitas ou implícitas que pudessem ter com os demais móveis e utensílios previstos nas listas de materiais escolares registradas pela Secretaria de Instrução Pública. A pedra — o *tableau* ou o quadro-negro — era material presente, mesmo quando estava ausente. A lousa de uso individual era a pedra fundamental numa escola cujo modo de organização do ensino pautava-se pela organização das diferentes classes de adiantamento dos alunos.

A correspondência estreita entre emprego do quadro-negro e ensino de aritmética é procedente. Essa foi a prescrição de uso do quadro-negro nas práticas de muitos professores e em diferentes escolas de diferentes lugares. Mas esta correspondência torna-se insuficiente quando não apreende a dinâmica interna da escola, não considera a relação instituída pelo professor que, diante de diferentes

---

apresenta uma "visão particular e emocional dos fatos", como alerta Dias (1998:434).

graus de adiantamento dos alunos, é forçado a organizar diferentes intervenções de ensino nas quais se ensina aritmética e se dispensa o quadro-negro. Nesta operação, que se presta à compreensão da relação entre material escolar e "método" de organização da escola, vale o registro de que até "os anos cinqüenta" deveria haver tantos "quadros como divisões na classe" (Giollito, 1986:275).

O *estilo* do método de ensino de leitura

A associação entre o uso do quadro-negro e o ensino de aritmética poderia ser explicada na perspectiva da especificidade do ensino de uma operação. O quadro-negro dava ao professor a possibilidade de mostrar o modo de fazer a operação, ao mesmo tempo que os alunos viam-no e podiam reproduzi-lo nas suas lousas. Neste sentido, o emprego do quadro-negro é orientado por um princípio metodológico de ensino. A sugestão do inspetor de Brotas situa este material escolar na relação que discute método (modo de organização escolar) e matéria de ensino. O quadro-negro não é usado pelo professor de Campo Largo, que opta por intervenções individuais no ensino de aritmética. Nesta compreensão, tanto o uso como o não uso do quadro-negro constituem movimentos importantes da forma e cultura escolares.

Com base nos documentos examinados, pode-se afirmar que até o início da década de 70 do século XIX, não foi verificado o emprego do quadro-negro nas práticas do ensino de leitura das escolas paulistas do século XIX.

Tão importante quanto examinar a relação entre o material (quadro-negro) e a matéria de ensino (aritmética) é compreender as práticas do ensino que dispensam o uso de um material escolar como o quadro-negro: trata-se de um exercício que permite observar as condições que definem o emprego de um material ou sua substituição por outro. Já o exercício que evidencia a inexistência da relação entre material escolar e matéria de ensino possibilita verificar a constituição da necessidade do emprego de um material escolar como o quadro-negro no ensino de matéria. Nessas condições, a relação entre o ensino de aritmética e o emprego do quadro-negro destaca o método e o modo de organizar o ensino. Cumpre agora analisar a relação entre o material de ensino e o ensino de leitura no mesmo âmbito e no mesmo

período, para estabelecer se também é sustentada pela relação de método e modo de organização do ensino.

A partir da segunda metade do século XIX, as práticas do ensino de leitura realizadas nas escolas paulistas revelam que se mantinha o emprego do método de leitura por soletração. A isso se associava o estímulo da emulação entre os alunos. A adoção deste método de ensino desencadeava o uso certos materiais, como, por exemplo, a palmatória, que teria retornado à escola com o dispositivo legal de 1846, sob a prescrição máxima de "12 palmatoadas" (artigo 9º, Regulamento para a Comissão Inspectora das Escólas de Primeiras Letras, assinado pelo presidente da Província, sr. Manoel da Fonseca Lima e Silva, 25 de setembro de 1846, E00871, AE, MIP). O recurso material e disciplinar expresso pela palmatória empregada nas atividades de leitura constitui elemento que ilustra o lema "A letra entra com sangue".

> Nas escolas do Imperio, ou pelo menos naquella que frequentei, a aprendizagem desta disciplina (Leitura) era morosa e incompleta. Servia-lhe de remate o estudo da disciplina grammatical, o qual consistia apenas em decorar o compendio de Coruja. E ai! De quem não levasse a lição na ponta da língua: podia estar certo de que voltaria para a casa com as mãos vermelhas. [...] Não digo isto em desabono do meu primeiro professor, fallecido há muitos annos. Elle nada mais fazia do seguir o velho preconceito da época: *a letra entra com sangue* (Rodrigues, 1930:56-58; grifo do autor).

O inspetor Diogo de Mendonça Pinto visitou a escola pública masculina de Primeiras Letras da Vila de São José em 1855. A casa onde funcionava a escola servia de moradia para o professor. Era usada por empréstimo do proprietário, que residia em outra localidade. Por causa disso, embora fosse provida de utensílios em bom estado, a escola não podia ser convenientemente mobiliada: nas ocasiões em que o proprietário da casa vinha à vila de São José, o professor era "forçado a despejal-a" (relatório de inspeção assinado por Diogo de Mendonça Pinto, 23 de maio de 1855, 5090 69, AE, MIP).

O Inspetor Diogo relatou as impressões que teve da "economia e disciplina" dessa escola — por exemplo, sua satisfação com o ensino de gramática:

> Chegando hontem as tres horas da tarde n'esta Villa procurei a casa do Professor publico de 1as. Lettras, onde apeei-me. Estava a eschola funcionando, e presentes 24 discipulos: achando-se dous, dos pertencentes a classe mais adiantada, em argumentação de Grammatica, a qual me satisfez, manifestando esmero e diligencia da parte do Mestre em dotal-os com essa parte importante da instrucção primaria (relatório do inspetor geral Diogo de Mendonça Pinto, 23 de maio de 1855, 5090 69, AE, MIP).

O ensino de gramática significava o "remate" (cf. Rodrigues. 1930:56) no ensino de leitura, uma das etapas mais adiantadas do ensino de leitura. A seguir, o dr. Diogo registrou: "Observei um facto que muito me impressionou." E sobre o "facto" relatou:

> O Professor segue o methodo em ambas as materias, assim como na Grammatica, de mandar dous meninos postarem-se no centro da sala e argumentarem alternadamente um com o outro na materia de que se trata todos os que tenhão estudado. A argumentação é (na frase por elles usada) á bolos. isto é, á cada pergunta a que o menino não responde, ou responde com erro, succede a palmatoriada; e como os erros ou a ignorancia erão freqüentes a palmatoria trabalhava sem interrupção, era signal infallivel de um castigo (relatório do inspetor geral Diogo de Mendonça Pinto, 23 de maio de 1855, 5090 69, AE, MIP).

Notou que

> o menino que fazia a pergunta nunca deixava de emendar o erro com o acerto, ainda quando tractava-se de perguntas que eu lhe ensinava, entretanto por sua vez tendo de responder, respondia quasi constantemente errado ou não dava resposta alguma (relatório de inspeção assinado por Diogo de Mendonça Pinto, 23 de maio de 1855, 5090 69, AE, MIP).

Disso concluiu que, entre os meninos que argumentavam, era maior o "estimulo da emulação do que o temor do castigo". À vista daquilo, o inspetor geral se disse convencido de que "as boas escholas são aquellas, onde os castigos fisicos não são usados". Com isso, não defendia a supressão da palmatória, mas advertia: "Cumpre que exista sobre a mesa do Mestre", muito mais como um instrumento de intimidação de atitudes como a "turbulência, o desrespeito, e a vadiação" de "alumnos incorrigiveis". Note-se que a palmatória é, neste momento, empregada para a punição de quem não cumpriu devidamente a tarefa determinada pelo professor: no caso da escola de São José, os alunos não decoraram a lição de Gramática. O instrumento material de punição física é usado na relação com a avaliação do ensino de uma matéria.

Outro fato mereceu a atenção do inspetor Diogo: "Há o estilo n'esta eschola de aprenderem os meninos de modo que não sabem ler senão cantando." Este tipo de leitura, que deixou o inspetor geral de instrução pública da província paulista impressionado, já era encarado com reprovação por parte de Joseph Lancaster, que prescreveu a seguinte punição para tal procedimento de leitura:

> Quando um menino tem o costume de cantar ao lêr, o melhor remedio par ao evitar he tratallo de ridiculo. Arme-se o menino com mechas e solfa sobre a casaca; e com este vestido mande-se passear ao redor da sala com alguns estudantes diante delle

> gritando = mechas; =&c. e imitando exactamente os desentoados tons com que se apregõaõ taes cousas pelas ruas (Lancaster, 1823:63).

A leitura cantada impede a "clareza" e "procede da ignorancia e da falta de comprehensão do que se lê" e acontece devido à "falta de inflexão da voz, com pausas e descansos" (Pontes, 1881:121). "Treina-se a decifrar como se fizesse praticar um solfejo sem música" (Chartier, 2000:8).

A escola visitada pelo inspetor Diogo emprega o método de ensino de leitura por soletração. Este método também é conhecido por "método alfabético" ou "método do *bê-á-bá*", e uma de suas características é o apelo à memória em prejuízo da "razão". Soletração é um método em que se toma a letra como unidade de leitura. O aluno que aprende por soletração lê pronunciando separadamente as letras e juntando-as em sílabas. Segundo Buisson (1876), a soletração é o "método mais longo e mais monótono" e consistiria em

> fazer repetir as mesmas letras na ordem convencional clássica, de a até z; depois, quando as letras estiverem bem conhecidas do aluno, ela [a professora] o passa para a leitura de palavras monossilábicas, que não devem de maneira alguma incluir letras mudas, depois àquelas de duas sílabas, etc. [...] Ela obriga o aluno a fazer constantemente abstrações cansativas, para as quais ele não vislumbra nenhuma utilidade. Ela o põe em contato com palavras conhecidas e com a linguagem viva só após desencorajá-lo com uma interminável série de exercícios preparatórios técnicos, que não apresentam nenhum sentido ao espírito (Buisson, 1876 :229).[6]

Uma vez que se organiza das unidades mais simples para as mais complexas, tal método é classificado como "sintético".

A aplicação do método de leitura por soletração nas escolas mexicanas também foi descrita por Tanck de Estrada (1984):

> Depois de aprender as letras individuais, estas eram combinadas nas quatrocentas sílabas que se encontravam na cartilha comum: "bê-á-bá". Mais adiante, formavam-se sílabas sem sentido, "Bad, bed, bid, blad, bliz, brid, brad, brot". Depois, formavam-se palavras com o método de soletração: "Te, erre, á, tra; bê, á, bá; ele, agá, ó, lho: TRABALHO". Seguindo o ritmo da voz do professor, a recitação em coro dos meninos enchia a aula "primeiro como um chuvisco, depois como aguaceiro e depois como tempestades" (Tanck de Estrada, 1984:222).

---

[6] No original: [...] *à faire répéter les mêmes lettres dans l'ordre classique de la convention de a jusqu'à z; puis, dès que les lettres sont bien connues de l'élève, elle le fait passer à la lecture des mots monossylabiques, qui ne doivent point renfermer de lettres muettes, puis à ceux de deux syllabes, etc. (...) Elle oblige l'élève à faire constamment des abstractions fatigantes, dont il n'entrevoit pas utilité, elle ne lui fait aborder les mots connus et le langage vivant qu'après l'avoir rebuté par une interminable série d'exercises préparations techniques qui n'offrent aucun sens à l'esprit.*

Segundo Pontes (1881:128), o método de ensino por soletração pode ainda ser chamado "nominal", "porque n'elle as lettras teem o mesmo nome, com que se acham no alphabeto".

O ensino da leitura pelo método de soletração pressupunha "uma série interminável de exercícios preparatórios técnicos" de repetição de letras e composição de sílabas. Embora fosse "longo e monótono", tinha cadência no ritmo dado pela "voz do professor" e na repetição recitada dos alunos em "coro". Por isso, superadas as etapas constituintes do método, os "meninos" mais adiantados da escola de São José, como observou o Inspetor Diogo, não sabiam ler "senão cantando". O "estilo" do método de ensino da leitura era dado pelos preceitos da soletração. Continuava em vigor "a idéia de que não se pode começar a ler antes de se ter memorizado listas de sílabas, que não se pode ler as palavras antes de soletrá-las, sílaba após sílaba". Mas Chartier (2000:4) adverte: "Nada prova que uma oralização final bem sucedida não está muito mais apoiada na memória anterior (ler–recitar) do que na construção do texto por decifração."

Em fevereiro de 1858, o dr. Bento José de Sabre, inspetor de Instrução Pública da capital paulista, fazia uma avaliação severa das práticas de ensino de ler e escrever nas escolas públicas e apontava para uma nova orientação metodológica do ensino de leitura.

> Como se ensina na Provincia de Sm. Paulo, com o mesmo resultado, pouco melhor, ou pouco peior, corrigindo ou peiorando os deffeitos dos methodos e dos processos, a revolução das sciencias seus triumphos e derrotas, e, por accasos felises, libertando a pratica do ensino das theorias falsas que lhe davão por base. Diz-se hoje, e sempre com muito bom senso, que denuncia a verdade que enunciamos: *aprenda-se á lêr com b a ba*; por que? Porque os methodos, e processos, que assentavão sobre na base falsa, não podião ter o auxilio da rasão do alumno na applicação do instrumento modal da instrucção; por que era mister que o alumno não raciocinasse para que tornasse o logar em seu cerebro uma douctrina ("Instrucção primaria na Provincia de Sm Paulo, mal e remedio", assinado pelo inspetor da capital, Bento José de Sabre, e encaminhado ao inspetor geral, Diogo de Mendonça Pinto. Casa Branca, 5 de fevereiro de 1858, 4935 02, AE, MIP).

Às práticas caracterizadas pela "ignorancia da sciencia" nos processos de ensino da leitura, o inspetor denominava "charlatanismo". Para ensinar, era preciso conhecer "as leis dos phenomenos phonicos, e a ideologia da palavra falada e escripta". Só os professores "sabios" podiam "crear a arte do ensino tendo por base os principios da ideologia da palavra, e da escripta". Havia também os professores que podiam ser

classificados como os "quasi sabios"; estes, segundo a explicação do inspetor, "se arrimão á um methodo como ao bordão do cego, que empregão um processo á olhos feixados, como o estatuario que funde por um molde as peças de sua estatua" ("Instrucção primaria na Provincia de Sm Paulo, mal e remedio", assinado pelo inspetor da capital, Bento José de Sabre, e encaminhado ao inspetor geral, Diogo de Mendonça Pinto, Casa Branca, 5 de fevereiro de 1858, 4935 02, AE, MIP). Entre as críticas feitas ao método da soletração estava a indagação: "O que adianta mandar a criança soletrar *p-h-a*, e dizer fá? *l-h-e* e dizer lhe?" (Pontes, 1881:131).

Procedendo ao exame de cartilhas utilizadas no México, Tanck de Estrada (1998) faz a seguinte constatação sobre "o ensino da leitura e da escrita" realizado no México no início do século XIX:

> Os métodos para aprender a ler e escrever que existiam neste período receberam muitas críticas dos homens ilustrados, que quiseram aplicar a razão, a lógica e a ordem às práticas confusas, rotineiras e pouco sistematizadas que os professores usavam no ensino. Na leitura, o alvo foi o método de "soletração" que exigia o reconhecimento individualizado de cada letra de uma palavra antes de sua pronúncia (Tanck de Estrada, 1998:88).

O inspetor da capital paulista reconhecia que, com poucas modificações, o "bê-á-bá" era certamente um método de ensino de leitura utilizado em muitas escolas. Ao mesmo tempo, asseverava os prejuízos de uma prática de leitura por soletração e recitação.

Entretanto, era outra a preocupação de Pacifico Antônio da Costa, professor de escola masculina de São Vicente. Para ele, o ensino de leitura estava comprometido pelas condições espaciais do funcionamento da escola. Em 1861, o professor Pacifico dirigia-se ao inspetor geral, para relatar a dificuldade de realizar as lições de leitura no "concistorio" da Igreja Matriz, espaço cedido pelo vigário que lá morava.

> é de summa necessidade, alugar a úma caza pa. a eschola, visto que tendo com licença do Revdmo. Vigo. occupado úm salão na Igreja Matriz pr. muitos annos; torna-se hoje encommodo a leitura dos meninos, ao mesmo Revdo. attento sua avansada ide. de 80 annos, e ser ali [...], sua habitação, e repozo, mmo. ser algum tanto escuro (relatório do professor Pacifico Antonio da Costa, Villa de São Vicente, 10 de outubro de 1861, 5090 69, AE, MIP).

A leitura é o principal argumento do professor Pacífico para se fazer convencer da necessidade de uma "casa" para a escola. As implicações do método de ensino da leitura faziam-se sentir nas condições espaciais da escola; neste caso, a simples presença do morador, um senhor de idade avançada que não podia repousar na sua

própria "casa". Para o professor Pacífico, este era o grande "encommodo". Não havia embaraço na prática de leitura realizada em voz alta, mas, sim, o inconveniente de, em se fazendo leitura em voz alta, incomodar o repouso do vigário. A mudança do método de ensinar a ler não estava em questão, como propunha o inspetor da capital; para o professor Pacífico era preciso mudar de espaço para continuar o ensino em voz alta sem perturbar ninguém.

No México, também cresceram as críticas quanto ao emprego do método de ensino de leitura por soletração. Todavia, afirma Tanck de Estrada (1988), a "força do costume" era mais forte que as inovações metodológicas propostas.

> [...] nos últimos dias da Colônia, apesar da crítica à cartilha comum e à soletração, continuava-se a usar tanto esse livrinho como o método de pronunciar as letras uma a uma para ensinar a leitura. Talvez porque poucos professores tinham acesso a livros e artigos que criticavam o método. Provavelmente, era difícil deixar de usar uma técnica de ensino (a soletração) utilizada havia anos e substituí-la por novo método (a silabação), que mal se conhecia por referências escritas, sem haver recebido instrução em seu emprego nem ter tido a oportunidade de assistir a outros professores que o utilizavam. A força do costume com certeza influiu para que os novos métodos não fossem aceitos (Tanck de Estrada, 1988:64).

Enquanto os homens ilustrados elaboravam tratados ou críticas sobre o método de ensino de leitura por soletração, a "força do costume" se expressava na Escola Pública Masculina de Campo Largo de Sorocaba, onde o professor Pires também ensinava pelo método de ensino de leitura por soletração.

Rodrigues (1930) registrou seu primeiro dia de aula no ano de 1875 na escola, que "funcionava numa casa espaçosa, da Rua de Cima, e ao lado della havia um pequeno jardim, fechado com cerca de grade" e possuía "trez mesas compridas e diversos bancos com encosto". O professor ficava sentado à mesa no fundo da sala, onde tinha "pilhas de livros, cadernos, lousas, tinteiros", além de uma palmatória e "um cyllindro de madeira". Quando não estava ocupado com o preparo de "debuxos para os principiantes e os traslados para os mais adiantados", o professor Pires "ia e vinha, passeando pelo meio da sala, e a classe toda estudava com brio, fazendo um vozerio que de longe se ouvia". Todos os alunos liam "ao mesmo tempo e em todos os tons". Para o menino João L. Rodrigues, "era um vozear confuso, uma mescla de sons mais ou menos dissonantes, onde havia de tudo, trechos de leitura corrente, exercicios de soletração, e que mais sei eu? A impressão que aquillo me dava era a de uma orchestra de batrachios a coaxar num brejo" (Rodrigues, 1930:47-48).

Quando chegou à escola, estava com 6 anos de idade e "já sabia de cór os nomes das letras", porque tinha aprendido em casa. Agora, receberia o ensinamento do professor. Logo no primeiro exercício de leitura, percebeu que em casa tinham lhe ensinado de modo diferente do que aprenderia na escola. O menino João L. Rodrigues foi chamado pelo professor Pires à sua mesa, no fundo da sala, e dele recebeu uma folha em que estavam escritas as vogais. Orientado sobre a maneira de ler aquelas letras, voltou para seu banco. Como todos os alunos lessem "ao mesmo tempo e em todos os tons", o menino João L. Rodrigues também o fez: "Puz-me a ler, em voz alta: A, B, C, etc." Até o momento que o "visinho da esquerda (chamava-se João Alves) interrompeu-me em alta voz: — Não é assim; a 1ª letra é A, a 2ª E, a 3ª I. Não me deixei convencer e continuei a ler como antes." Mas, perturbado com a observação do colega, resolveu ir até o professor, para "tirar a limpo" a questão. Ao que o professor Pires, "sem dar mostras de impaciência", ensinou-lhe "de novo o nome das vogais".[7]

O professor Pires adotava o método de ensino da leitura por soletração: "Em seguida à carta de ABC, veio o b – a – bá, que servia de início á série bastante longa das cartas de syllabas. Depois destas vieram as cartas de nomes e por ultimo as cartas de fóra, que serviam de remate á aprendizagem da leitura" (Rodrigues, 1930:53). As "cartas de fóra" eram usadas para aprimorar a leitura de textos em letra manuscrita. Nesse ponto, diferia da caligrafia das demais cartas, cuja letra muito bem delineada era feita pelo próprio professor. As "cartas de fóra" eram em geral os ofícios que a Inspetoria Geral de Instrução Pública enviava ao professor Pires. Quando os meninos mais adiantados faziam a leitura das "cartas de fóra", liam os ofícios assinados pelo inspetor, dr. Diogo de Mendonça, momento em que baixavam a voz, para acrescentar, "à guisa de estribilho — cara de gato, focinho de onça". A invenção da rima "Diogo de Mendonça, cara de gato, focinho de onça" constitui uso marginal da leitura e indica certas habilidades dos alunos, que, para compor o "estribilho", deviam

[7] O professor Pires é tido como "professor de palácio". A provisão de um "professor de palácio" no cargo de professor de instrução primária acontecia mediante exames realizados na Assembléia Provincial, por uma comissão composta pelo presidente da província e pelo inspetor geral de Instrução Pública. Com antecedência, publicavam-se editais com normas para os exames e listas dos pontos a serem sorteados. Tais concursos eram alvos de críticas e desaprovação generalizadas, originando a expressão "professores de palácio" (cf. Monarcha, 1999:89).

desprezar o último nome do inspetor. Além disso, a rima é uma brincadeira com a autoridade e, por isso, "baixavam a voz" no momento da recitação.

Passadas as etapas do método de soletração — letras, sílabas, palavras/nomes e cartas —, vinha a cartilha. O professor mandava aprender de cor os capítulos relativos à doutrina cristã. Mas o menino João L. Rodrigues não tinha a memória muito boa, "dahi resultava apanhar invariavelmente alguns bolos nos dias de argumento" (Rodrigues, 1930:55).

Num "estilo" de método pautado pela oralização do ensino, a aprendizagem da leitura se dá com exercícios de decoração, leitura em voz alta, leitura cantada, argumentação. Tanto as críticas do inspetor geral, como as críticas do inspetor da capital estão ancoradas pela crítica à utilização de exercícios de memória para a aprendizagem mecânica da leitura. A "leitura cantada" e o aluno que não consegue "emendar o erro com acerto" no momento da argumentação são mostras de que a leitura era um exercício de decodificação do código escrito. Se o inspetor geral (em 1855) se dizia impressionado com o "estilo" de leitura dos alunos da escola da Vila de São José e o inspetor da capital (em 1858) denominava tais práticas de charlatanismo, os professores da Vila de São José (1855), São Vicente (1861) e Campo Largo de Sorocaba (1875) faziam da leitura em voz alta e cantada práticas costumeiras no ensino da leitura por soletração.

O ensino de leitura pela *emissão do som*

Pontes (1881:128) informa que os seguidores do método de ensino de leitura por soletração modificaram alguns de seus aspectos e cita o exemplo: "Geralmente não se diz *éfe-a*, para formar a syllaba *fá*, e sim *fê-a*." Variações como esta "não alteram a base do método que é a "denominação das letras", mas reconhecem o valor fonético do grafema, isto é, apelam para o destaque do som da letra.

Para o inspetor da capital paulista do ano de 1858, o melhor método de ensino dos processos de ler e escrever deveria considerar

> [...] a phisiologia do orgão, da voz a analyse dos elementos phonicos, as leis de sua produção e combinação, a rellação de seus phenomenos, e que com a theoria da escripturação syllabica ou alphabetica, revelada no facto da escripturação, ou

> notação musical completa a ideologia sobre a qual se funda a arte de fallar, e escrever, com todos os seus consectarios que doarão uma só gramatica á todas as lingoas; de pronunciar a palavra, e á todas as lingoas; de pronunciar a palavra, e á perpetuar por signaes permanentes, representando todos os seus elementos phonicos, que a syntese discubrio ("Instrucção primaria na Provincia de Sm. Paulo, mal, e remedio", assinado pelo inspetor da capital, Bento José de Sabre, e encaminhado ao inspetor geral Diogo de Mendonça Pinto, Casa Branca, 5 de fevereiro de 1858, 4935 02, AE, MIP).

O valor do fonético na leitura era revelado no "facto da escripturação" da palavra. Isto significa que a complementaridade dos atos de ler e escrever recebia o crivo da ciência na distinção entre o fonema (som) e o grafema (signo escrito). O método de ensino de leitura com base no valor fonético libertava "o minino" da opressão do "charlatanismo", que passava a utilizar "sua pequena rasão para a acceitação do ensino". Poderia até existir aluno que conseguisse aprender sob uma prática de ensino que desconsiderasse a base fonética, segundo observa com extremismo o dr. Bento, mas fato assim consistia em "aberração do accaso" ou "acontecimento providencial". As práticas de ensino de leitura caracterizadas pela soletração ou nomeação das letras deveriam ser substituídas pela fonetização das letras.

Guión (1998:253) informa que a gramática de Port Royal seria a precursora da ruptura com o método de ensino de leitura por soletração, indicava que "não se denominassem as consoantes senão por seu som natural, acrescentando apenas o *é* mudo, necessário para pronunciá-lo". O reconhecimento do som da letra mudava as práticas de ensino. Era importante destacar a relação entre o signo escrito/grafema e o seu valor fonético/fonema. Foram criados diferentes materiais para o ensino de leitura pela correspondência fonema–grafema. No século XVIII, Dumas criou a "oficina tipográfica", material que consistia em

> uma mesa mais comprida que larga, na qual se coloca uma espécie de tabela que tem três ou quatro fileiras de pequenos compartimentos em que se encontram os diferentes sons da língua, expressos por caracteres simples ou compostos sobre outras tantas fichas. Em cada um desses compartimentos, um título indica as letras que ali estão encerradas. O menino ordena sobre a mesa os sons das palavras que se lhe pedem, retirando-as de seus compartimentos, como faz um tipógrafo ao retirar das caixas de tipos as diferentes letras com que compõe as palavras (Guión, 1998:256).

Os métodos de ensino de leitura pelo valor fonético "entram em conflito com o problema da soletração", mas também são denominados "sintéticos", porque os valores fonéticos são ensinados a partir das letras ou sílabas. Guión (1998) registra o

método de ensino que foi proposto por Regimbeau. Este método tem por base a simplificação do ensino da leitura pela "decomposição da linguagem em sons puros e articulados":

> Há dezesseis sons articulados puros: chamam-se vogais os signos que os representam [...]. Os sons articulados são representados por uma vogal precedida de uma consoante. Um mesmo som pode ser articulado de vinte maneiras. [...] Exemplo de som *a*: ba. ka, da, fa, já (*apud* Guión, 1988:263-264).

Assim mostra-se "a tendência fonética, porque a sílaba é decomposta em seus elementos fonéticos, 'a soletração está proscrita'" (Guión, 1998:266). A transição do ensino de leitura por soletração para o ensino pela *emissão de som* se dar-se-ia quando "os olhos do aluno" estivessem habituados "a divisar os signos escritos como o ouvido divisa os sons representados por estes signos" (Guión, 1998:266). O sr. Bento, inspetor da instrução pública da capital paulista, entendia que a "produção e combinação" dos "elementos phonicos" era "revelada no facto da escripturação". Isto é, de certo modo, o reconhecimento de que "os olhos do aluno" devem ser direcionados para o signo escrito, ao mesmo tempo em que o seu ouvido deve estar atento ao som que representa. O ensino do som da letra é feito simultaneamente ao ensino do modo correto de traçá-la. A explicação é dada junto com o exercício. É fundamental ver a letra ou o signo escrito e associá-los ao som que representam. Para o inspetor da capital paulista (1858), a associação entre o signo escrito e seu som correspondia à superação da "tortura" imposta por exercícios de decoração pelos exercícios de sonorização do signo escrito. A "phonologia" da palavra escrita era uma contribuição da ciência que substituiria práticas obscurantistas de decoração por práticas que apelavam para a razão.

Na operação de ensino que alia olhos e ouvidos, fundem-se os atos de ler e escrever. Não se trata mais da simultaneidade que superava o ensino sucessivo de leitura e escrita, mas da simultaneidade que compreende que ler e escrever possam ser lições a ser ensinadas e aprendidas ao mesmo tempo, embora em "classes" e lições separadas. Nesta perspectiva, ler e escrever são atos simultâneos e complementares. O professor deve ensinar o som e demonstrar o modo de traçar o signo: o aluno deve estar de olhos e ouvidos atentos.

Vincent (1980) observa que a escola primária francesa instituída por Guizot tinha as seguintes preocupações com o ensino de leitura e escrita:

> A ortografia, inicialmente espécie de anexo da escritura, se torna objeto de lições especiais, a gramática surge. Uma inquietação nova de eficácia e rapidez modifica as matérias fundamentais: para a leitura é preciso renunciar à antiga soletração, que retarda o progresso dos alunos e para a escrita aprendida ao mesmo tempo que a leitura afim de ocupar os alunos, o objetivo a alcançar é uma "cursiva" bem legível. (Vincent, 1980:35).

Entende-se que a operação da transição da leitura por soletração para o ensino da leitura pela *emissão do som* (cf. Pontes, 1881:132) é um dos fatores do deslocamento da prescrição que alia o quadro-negro ao ensino de aritmética para o emprego "único e polivalente do quadro-negro" (Giollito, 1986:275). Não pelo procedimento de ensino que substitui o nome pelo som da letra, mas porque tal mudança é instituída na valorização da explicação aliada ao modo de fazer e, mais que isso, na complementaridade dos atos de ler e escrever que se efetiva no apelo à atenção simultânea de "olhos e ouvidos".

Notícias do método de Castilho

O sr. José Ferreira de Azevedo, delegado de polícia, era responsável pela inspeção das cadeiras masculina e feminina de Santos no ano de 1857, ocasião em que registrou ter dificuldade para manifestar a sua "preferencia" por um ou "outro methodo" de organização do ensino — porque, para isso, faltava-lhe "o termo da comparação, isto é, a experiencia". Informava, entretanto, que o "methodo do ensino seguido pelos Professores é o antigo, isto é, muitas escólas debaixo de hum só tecto, divididos os alumnos em Decurias, e estas regidas por Monitores ou Decúriõez" (relatório do inspetor distrital de Santos, o delegado de polícia, sr. José Ferreira de Azevedo, 14 de dezembro de 1857, 4934 01, AE, MIP). Por não ter "experiência", tinha dificuldade em comparar métodos, dentre os quais eleger a sua preferência. Mas a falta de experiência não o impedia de também relatar que na província tinha sido criada uma escola que empregava o "sistema de Doutor Castilho a fim de observar-se si em verdade offerece essas vantagens, de que tanto se tem fallado". Com a sua informação aparentemente despretensiosa, o delegado opera um deslocamento da questão do método, que vai da organização da escola por meio de um modo de ensino

Biblioteca
Nadir Gouvêa Kfouri
PUC/SP

que agrupa os alunos em decúrias para o método de ensino que implica os procedimentos da relação com a matéria de ensino.

O "sistema do Doutor Castilho", citado pelo delegado responsável pela inspeção das escolas públicas de Santos, era de fato uma das manifestações do ensino intuitivo em Portugal. O "Doutor Castilho" era António Feliciano de Castilho, que nasceu em Portugal no dia 26 de janeiro de 1800 e faleceu em 18 de junho de 1875. Ficou cego aos 7 anos de idade. Em 1847, fundou a Sociedade dos Amigos das Letras e Artes. Fundou várias escolas na Ilha da Ponta Delgada, "regidas gratuitamente por mancebos e compatriotas", e coordenou uma cartilha "inspirada no methodo figurado de Lemare, e na qual se conciliava a clareza com o attractivo para crianças" (Campagne, 1886:374). Segundo Boto (1997:83), "era de Lemare a idéia de memorização do som das letras através de imagens que a ele se ligassem, bem como a identificação em cada palavra das letras cuja união compõe". Em 1850, Castilho fundou, em Lisboa, um colégio chamado Pórtico, onde "explicou o seu methodo de leitura pelos processos intuitivos".

> O governo, solicitado pela opinião publica, nomeou o author comissario regio da instrucção primaria; e n'este cargo continuou elle a sua benemerita tarefa promovendo cursos officiaes para a explicação do methodo, a abertura de cursos nocturnos e gratuitos em differentes pontos do reino, a inauguração de saraus para atrahir as classes populares á instrucção, as palestras, as prelecções, as conferencias, emfim todos os meios de apostolar a instrucção (Campagne, 1886:374).

O método de Castilho ganhou adeptos e defensores exaltados, que atribuíam ao "visconde de Castilho" a iniciação da "regeneração pedagogica" portuguesa.

> Na Suissa e na Allemanha, desde Rousseau, Commenio, Pestalozzi e Froebel, tinha-se operado uma verdadeira transformação nos methodo do ensino. Partia do conhecido para o desconhecido, do facil para o difficil, do alegre para o fastidioso, por uma série de meios engenhosos. Esta innovação redemptora, esta aurora do bem, entrava agora em Portugal pela mão de um cego, que a vira, e adáptara ao seu paiz, melhorando-a, nacionalizando-a (Campagne, 1886:374).

No Brasil, havia "ensaios" do método de Castilho no município da Corte, na Bahia, em Pernambuco e Alagoas. Em 1859, o inspetor geral da Instrução Pública do Rio de Janeiro relataria que

> [...] o metodo de leitura repentina ou metodo português Castilho, cujos ensaios nesta Côrte estão longe de considerar-se decisivo para autorisar a completa reforma, que importa a sua adoção; existe ainda em experiencias nas provincias de Alagôas, e Pernambuco e Bahia. Aguardemos por ora os seus resultados, que talvez nos

> habilitem a formar um juiso definitivo sobre as conveniencias desse metodo. (Moacyr, 1937:73).

A primeira edição do método de Castilho foi publicada em 1850, sob o título *Leitura repentina. Methodo experimentado e eficacissimo para em poucas lições e com muito recreio se aprender a lér impressos e numeração*. A quarta edição foi publicada em 1857 e era intitulada *Methodo portuguez de Castilho, para o ensino rapido e aprazivel do lêr, escrever e bem fallar*.[8] Era recomendado "para o modo simultaneo, como para o individual". Ao método de Castilho era atribuída a "facilitação de aprender a leitura, de converter o carcere da escóla n'um paraiso, de libertar das ferreas cadêas"; o grande mérito de seu método era o de ter lançado em Portugal "a philosophia, a essencia do grande systema intuitivo" (Campagne, 1886:275).

> É intuitivo para qualquer espírito pensador que o ensino antigo não tem regras; não as tem; faz-se ao acaso, à toa, pelos meios mais grosseiros e materiais. Se há engenho tão divinamente criador, que possa aspirar a sistematizar com vantagem o abecedário incompleto e anti-lógico, a leitura das palavras incompleta e anti-lógica, uma pontuação sem valor marcado, um estudo do ler sem conhecimento do falar, o estudo da escrita sem os seus fundamentos essenciais, a simultaneidade com a individualidade, o desgosto com a atenção, a ininteligibilidade com a clareza, e a desenvolução de todas as faculdades com a compreensão de todas elas, esse engenho, esse Apolo magno, que empreenda no caos da escola velha uma criação, que nós (confessamos a nossa fraqueza) reputamos impossível (Castilho, *apud* Boto, 1997:93, nota 191).

Deve-se lembrar que Castilho era cego, o que, de certa forma, contribuía para a valorização e o aprimoramento de um "sistema" que se sustenta no apelo aos sentidos, neste caso a audição. Castilho realizou um "percurso pedagógico com base na fonologia" (Magalhães, 1994:170). Era um poeta cego para quem "o segredo da língua reside na sonoridade das letras". Em seu estudo sobre a escola primária portuguesa do século XIX, Boto (1997) registra as influências das concepções metodológicas do ensino de ler e escrever de Castilho em Portugal, informando que, para Castilho "a habilidade da leitura deriva da competência da fala".

> O método de Castilho, que se pretende explicitamente simples, eficaz, rápido, combina, analisa e disseca sons da palavra falada, decompondo-a em seus elementos fônicos e recompondo-a na sua totalidade de significado. É para tanto

[8] Além de publicações literárias, Antonio Feliciano de Castilho tinha outras produções relacionadas à instrução: *Noções rudimentares para as escólas*; *Primeiros exercicios*; *Grammatica intuitiva*; *Directorio para os professores primarios*; *Tratado de mnemmonica, para aprender muito em pouco tempo*; *Taboa de multiplicação mnemonica*; *Tratado de metrificação portugueza*; *A felicidade pela instrucção*. Ver mais em Boto (1997:376).

> que Castilho sugere práticas entrelaçadas de decomposição das palavras em letras, atribuindo a estas a sonoridade que lhes seria original, para reconstituir, no final, a lógica da palavra inteira (Boto, 1997:86).

O apelo aos sentidos é revelado nas palavras do próprio autor de tal método:

> Era facil notar, pelo ouvido e pela vista, escutando o falar de outrem, ou cada um pelas sensações do próprio órgão vocal, falando, era digo, facilimo notar que as palavras compunham de diversos elementos, os quais, sendo de si pouco numerosos, se prestavam todavia a combinações inumeráveis. Todo o trabalho então deveu ser analisar, dissecar (por que assim o digamos) a palavra falada, e estabelecer sinais convencionais visíveis e correpondentes cada um a cada elemento dos vocábulos. Eis aí o alfabeto (Castilho, *apud* Boto, 1997:86, nota 172).

Castilho condenava a soletração: "O que se aprendeu por mero efeito mecânico da repetição, não é mais ciência do que são a linguagem as frases do corvo, da pêga, ou do papagaio" (Castilho, *apud* Boto, 1997:98). Além disso, condenava o uso da palmatória —"O que não depende da vontade não se castiga" — e acrescentava que "fazer castigo com o estudo é reconhecer tacitamente que o estudo é um tormento" (Castilho, *apud* Boto, 1997:99).

Tormento também era a leitura por soletração, condenada pelo inspetor da capital paulista no ano de 1858:

> Na instrucção primaria, porem aquelle que ensina sem saber tortura cruelmente o alumno com difficuldades, e condenna á uma aprendizagem longa e enfadonha, com os terriveis inconvenientes que lamentamos, ou soffremos na Provincia de Sm. Paulo. Antes que existisse a sciencia sobre que se fundão os methodos, e a execução modal do ensino, a instrucção primaria era, entre os povos mais cultos do mundo, o que e hoje entre nós ("Instrucção primaria na Provincia de Sm. Paulo, mal, e remedio", assinado pelo inspetor da capital, Bento José de Sabre, e encaminhado ao inspetor geral, Diogo de Mendonça Pinto, Casa Branca, 5 de fevereiro de 1858, 4935 02, AE, MIP).

Nas palavras do inspetor da capital paulista, a fonetização do ensino da leitura é a base científica do método empregado na "instrucção primaria", para o qual a grande maioria dos professores paulistas não estava preparada a realizar nas escolas.

A implementação do método de Castilho passava pela preocupação com o espaço escolar, o modo de organização do ensino e os materiais escolares que mediariam a relação de ensinar e aprender. "Castilho desloca o tema da educação para o reduto da sala de aula, buscando encontrar leis capazes de reger o processo lógico de aprendizado da leitura" (Boto, 1997:84). A escola deveria ser "espaçosa, clara, arejada, mobiliada e abastecida de todo o necessario" (Castilho, *apud* Boto, 1997:84).

O "todo necessário" era relacionado no procedimento de ensino esperado pelo professor:

> O Mestre, depois de ter armado os seus discípulos de ardósias e de lápis bem tomados entre os dedos como penas, dita uma palavra. Eles decompõem-na em elementos: no que não podem errar: e logo, em ato contínuo, dizem qual é a figura, isto é, a letra que naquela corresponde a cada um daqueles elementos; no que já podem errar, e muitas vezes erram, a princípio. O Mestre emenda; eles repetem as figuras já corretamente. A ortografia do vocábulo que deve ser exarado na pedra está segura: resta desenhar os caracteres. Uma resenha alfabética de letra redonda e manuscrita está patente aos olhos de todos. Cada um vai trasladando a uma e uma as letras que tem de pôr. Não se trata ainda de escritura magnífica; e já todavia, sob algumas daquelas mãozinhas vem a caligrafia alvorecendo. Correntes neste primeiro processo, passam a calcar bons originais caligráficos, sotopostos a papel transparente ou vidro fosco (papéis vidro.). Nestes originais caligráficos há, em cada um, um desenho simples que, sendo calcado assim como o é a letra, inicia para o desenho a mão bisonha, ao mesmo tempo que aprimora no escrever [...]. Expeditos e hábeis neste segundo trabalho, promovem-se a copiar para os mesmos vidros foscos ou para as ardósias, aqueles originais. O papel comum e a pena com tinta são a terceira fase; mas o trabalho ainda é cópia. A quarta parte e última, é a escrita de período, acentuadamente ditado pelo Mestre. Aqui devem os alunos juntar, pela sua reflexão própria, a uma ortografia etimológica regular, e a um lançado de letras elegantes, bem dispostas em linhas horizontais e equidistantes, a pontuação exigida pelo tom do recitador. As qualidades da escrita dos adestrados pelo Método português são as que unicamente se devem pedir (e direi até permitir) à escola primária popular: clareza com facilidade; elegância, sem luxo; acerto de ortografia e pontuação. Assim se perfazem a um tempo os dois ensinos: o da leitura, sem silabários sonolentos; o da escrita, sem regrados, pautas, riscos ou ligações: ambos, com perene variedade e constante satisfação (Castilho, *apud* Boto, 1997:88-89).

O "Mestre" é o responsável pela condução do método de Castilho, desde a oferta dos utensílios que serão usados pelos alunos (ardósias, lápis, penas, etc.) até, e principalmente, a efetiva direção metodológica do ensino de ler e escrever. Ele dita a palavra, "emenda", "exara na pedra", dita períodos com "a pontuação exigida pelo bom recitador". A centralidade do professor na condução do método de Castilho tornava-o recomendável para escolas organizadas nas modalidades de ensino individual ou simultânea (cf. Campagne, 1886:376). Nestes modos de organização escolar, o professor dirige o ensino e o modo como o faz requer um espaço planejado e provido com mobiliário e utensílios que possibilitem esta relação de ensino. O ensino de ler e escrever que se pauta pelo som corresponde a um refinamento da discussão de método, ilustração importante da distinção de método que está associado ao modo de organizar os alunos com o modo de proceder o ensino. A discussão metodológica está associada aos procedimentos de ensino e se evidencia na dependência mútua com o modo de organização da escola. Isto é, a discussão do

método de ensino, neste caso do ensino de ler e escrever, supõe resolvido o problema do modo de organização da escola. Este é, sem dúvida, um momento de visibilidade na distinção entre método de ensino e modo de organização escolar.

A instituição do método de Castilho pressupunha uma organização material que refletia o modo de organização escolar.

> Os bancos estariam dispostos dois a dois, todos voltados para o quadro-negro que ficaria em frente da mesa do professor. A disposição dos banquinhos dos alunos deveria formar um ângulo obtuso como o que vem reproduzido em ilustrações de livros com o que o educador ensina se método. Na frente da sala, existiria um estrado e sobre ele um assento para o professor (Castilho, *apud* Boto, 1997:100).

Haveria de ter ainda, segundo o próprio Castilho, "um quadro preto de madeira, em que se possa escrever com giz, e que se monta, ou adapta, quando é preciso, em maior ou menor altura, segundo convém" (Castilho, *apud* Boto, 1997:100). E, para a sala de aula "ficar completa", haveria de ter "giz, esponja (ou pano para apagar), vara para apontar, coleção completa dos quadros em grande das figuras das letras, estantes armadas com os quadros do alfabeto, um exemplar do livro do método para o professor" (Boto, 1997:100). Nas palavras de Castilho, "uma ardósia para cada discípulo, com a competente pena de pedra, lápis ou gesseto" (Castilho, *apud* Boto, 1997:100). Como se vê, o método de Castilho presumia que a escola fosse organizada a partir da orientação do modo de organização escolar da transmissão simultânea de ensino. Isto não significava, entretanto, a homogeneização da "escola", que, por sinal, era constituída de alunos com diferentes graus de adiantamento. Castilho propunha que os alunos "matriculados que já começaram a ler" ficassem "rigorosamente separados" e ocupassem os últimos bancos. "Os que não conheciam as letras, ou pouco mais" formariam "o centro" (Castilho, *apud* Boto, 1997:100). O professor usava o "quadro preto", enquanto cada aluno usava uma lousa. O banco de assento do aluno era definido pelo seu grau de adiantamento, expresso na data em que fora matriculado, ou pela freqüência efetiva à escola. Para um método organizado de ensino de leitura, a freqüência era importante na regularidade e na progressão das lições, razão pela qual os alunos que não fossem "assíduos na freqüência" ou perturbassem a "seriedade e atenção das lições" seriam "inevitavelmente excluídos" (*Revista Universal Lisboense*, 2ª série, tomo 5, 1852-1853, p. 11, cit. por Boto, 1997:96).

Cabe lembrar que o delegado de polícia de Santos, responsável pela inspeção das escolas de Santos no ano de 1857 e que informou sobre o "systema do Doutor Castilho", relatou que as escolas públicas feminina e masculina daquela localidade eram organizadas a partir de um "methodo" muito "antigo", no qual "muitas escólas" funcionavam "debaixo de hum só tecto, divididos os alumnos em Decurias, e estas regidas por Monitores ou Decúriõez". O "modo" de organização do ensino das escolas de Santos era regido pelos preceitos do ensino mútuo. Neste "modo", seria impossível a prática do "sistema do Doutor Castilho", que supunha o modo de organização de transmissão simultânea de ensino. As práticas de ensino de leitura nas escolas paulistas eram marcadas pela oralização do ensino, caracterizadas pela decoração, argumentação e recitação. Práticas que foram verificadas nas escolas de São José em 1855, São Vicente em 1861 e Campo Largo de Sorocaba em 1875.

Mas agentes escolares indiretos — como o inspetor geral Diogo de Mendonça Pinto (1855), o inspetor da capital paulista Bento José de Sabre (1858) e o delegado de Polícia que fazia a inspeção das escolas de Santos (1857) — demonstravam, a partir de seus registros de verificação das práticas das escolas, confrontados com o conhecimento de práticas metodológicas diferentes realizadas em outros lugares, que as práticas das escolas paulistas deveriam incorporar os novos preceitos de métodos apontados pela "sciencia". Tratava-se da emergência de uma nova forma escolar, que vinha na esteira das discussões sobre o método de ensino de ler e escrever. A superação da soletração pela sonorização era expressão do método intuitivo, o ensino de ler e escrever passava pelo crivo da ciência. A transição de um procedimento de ensino para outro correspondia à ruptura com a soletração, em favor do ensino pautado pelo apelo aos sentidos, o estímulo às faculdades da atenção e raciocínio do aluno, a união da explicação e do "fazer". A instituição desta forma de ensino reclamava transformações estruturais que incidiriam sobre o espaço escolar, a provisão material e o "modo" de organizar o ensino. Neste modo, o espaço escolar seria redesenhado por um material escolar especial, o quadro-negro, instrumento que definiria os lugares do professor e dos alunos e também redefiniria a relação de ensino e aprendizagem na consolidação da simultaneidade do ler e escrever, como atos que se completavam um ao outro.

Nas práticas da escola pública paulista, no entanto, o ensino de ler e escrever era guiado pela soletração, porque era esta a experiência dos professores e porque o modo que organizava as escolas paulistas do século XIX estava subordinado aos diferentes níveis de adiantamento dos alunos. Por isso, a referência ao quadro-negro no ensino de ler e escrever, embora já estivesse sendo gerada, demoraria o tempo necessário para a solução do problema expresso pelas "diferentes escólas" reunidas "debaixo de hum só tecto". A ampliação do uso do quadro-negro para o ensino de ler e escrever estava subordinada a duas questões: a transição do modo mútuo para o simultâneo e a exigência de conhecimento metodológico da parte do professor, pois o novo método de ler e escrever já não podia ser ensinado por um dos alunos mais adiantados.

Enquanto o inspetor geral se impressionava com o estilo de leitura cantada dos "meninos" da escola masculina da Vila de São José, o delegado de polícia responsável pela inspeção das escolas masculina e feminina de Santos noticiava as "vantagens" do "sistema do Doutor Castilho" e o inspetor da capital paulista, dr. Bento José de Sabre, denominava de "charlatanismo" as práticas do ensino de leitura dos professores paulistas. Os professores, entretanto, continuariam com suas práticas tradicionais de ensino de leitura por soletração. "Assim, a idéia subjacente (ao mesmo tempo paciente e otimista) é que aqueles que estão na prática acabarão sempre, com o correr do tempo, por selecionar as formas de ensinar mais eficazes e cômodas" (Chartier, 2000:1).

Para além das condições de espaço, provisão material e modo de organização escolar, um outro fator deve ser considerado: trata-se da formação dos professores das escolas públicas de São Paulo.

Capítulo 5

MÉTODOS DE ENSINO:

EM *TESE*

Invenções de formas de formar professores

A Escola Normal paulista era instituída na relação direta com a necessidade de formar os professores e de prover as escolas públicas de instrução elementar: "As matérias do curso de formação da Escola Normal eram as matérias cobradas nos exames de admissão à cadeira de Primeiras Letras". A diferença entre os exames para as cadeiras masculina e feminina era expressa nas matérias de aritmética, geometria e prendas domésticas. A lei prescrevia maior rigor na avaliação do candidato à cadeira masculina de Primeiras Letras.

> O exame nas Cadeiras de ensino do sexo masculino versará sobre a leitura, escripta, theoria e pratica da aritmetica até proporçoes inclusive, as noções mais geraes da geometria pratica, grammatica da lingua nacional, e principios da moral christã, e da doutrina da religião do Estado (artigo 8º, Regulamento para Admissão de Professores, de 3 de agosto de 1861).

Em relação às candidatas ao exercício do magistério, estabelecia-se que os exames versariam "sobre as mesmas materias do artigo antecedente com exclusão da geometria, e limitada a arithmetica á theoria e pratica das quatro operações, e tambem das prendas que servem á economia domestica" (artigo 9º, Regulamento para Admissão de Professores, de 3 de agosto de 1861).

Em 1853, o inspetor geral Diogo de Mendonça Pinto questionava a quantidade de matérias de ensino que deveriam ser lecionadas pelo único professor da instituição, razão pela qual era priorizado o ensino das matérias práticas de ensino (aritmética, leitura, etc.), em prejuízo das matérias que versavam sobre metodologia. "O estado de coisas não corresponde às aspirações do inspetor geral: falta uma 'ciência da pedagogia'", comenta Monarcha (1999:48). O autor registra o entendimento do inspetor sobre a organização do curso normal:

> [...] um estabelecimento desta natureza, em que é a um só professor que incumbe lecionar Lógica, Gramática geral, Gramática da língua nacional, Aritmética prática, noções de Geometria prática, Geometria em suas aplicações usuais, leitura, Declamação, Caligrafia, doutrina da religião do Estado, os seus princípios; Metódica, os processos de ensino, a sua aplicação e vantagens comparativas. Enfim todas as matérias que devem os alunos Mestres aprender e isto num curso de dois anos; [...] o ensino e exames de didática e pedagogia são nulos [...]. Onde já se viu escola normal que seja essencialmente prática, na qual o exercício falte ao estudo teórico (Diogo de Mendonça Pinto, 1853, *apud* Monarcha, 1999:47-48).

Em alguns relatórios do professor Manoel José Chaves,[1] é possível verificar que a distribuição das matérias tinha algumas variações, como se vê no relatório de 15 de dezembro de 1859, quando o primeiro ano do curso era destinado às matérias "de mais facil compreensão": "estudo da língua patria, alguma coisa de Religião, e de Arithmetica, e no segundo ano "Methodos e processos de ensino". Das pequenas variações entre um registro e outro, permanece no segundo ano do curso a matéria de ensino que instrumentalizaria o professor de Primeiras Letras. O estudo dos "métodos" era mais detalhado no relatório de 1860, quando o professor Manoel dizia realizar os procedimentos que atingiriam a finalidade para a qual teria sido criada a Escola Normal: "Tenho ensinado todos os métodos para direção da instrução e educação da mocidade", diz ele.

> Neste ensino emprego os tratados metodológicos mais célebres, servindo-me principalmente de alguma coisa do método de Descartes que é obra recomendável para explicar esta matéria em geral, e depois trato dos métodos especiais de ensino, do singular, mútuo e simultâneo, mostrando as vantagens de uns e inconvenientes de outros. A disciplina da aula é a mesma usada em todas as classes de tais ensinos. [...] Eu explico como devem ensinar as primeiras letras em todos os seus diversos processos e depois disso faço praticar, mandando em várias ocasiões este ou aquele aluno para dirigir os exercícios (Chaves, *apud* Monarcha, 1999:45-46).

Na prática de ensino dos métodos, o professor Manoel dava indicações quanto ao modo de organização da aula na menção de que alguns alunos eram escolhidos para "dirigir" alguns exercícios. A "aula" durava "hora e meia ou duas horas, todos os dias úteis", tempo reduzido para que um único professor se responsabilizasse pelo ensino de matérias distintas. Nisto consistiria uma das reformas necessárias ao "aperfeiçoamento e progresso" daquela instituição:

---

[1] Manoel José Chaves foi o único professor da Escola Normal, no 1846-1867. Bacharelou-se em Ciências Jurídicas e Sociais no ano de 1835; foi professor da Faculdade de Direito ainda quando estudante e professor catedrático de Filosofia e Moral do curso anexo da Academia de Direito, em 1836; foi juiz de paz do distrito da Sé e deputado provincial entre 1842 e 1844 (cf. Monarcha, 1999:45). Integrou a Comissão de Móveis e Utensílios (cf. ofício nº 289, de 1 de julho de 1859, 4935 02, AE, MIP).

> As materias exigidas para a habilitação dos alumnos são em muita quantidade, e o tempo pouco para aprendel-as bem; e assim achava de utilidade diminuir as materias marcadas na Lei e augmentar o tempo do curso. Nota ... bem a importância que me parece haver em dividir o ensino por mais professores sendo assim de muita utilidade que os alumnos aprendessem os mesmos conhecimentos e talvez maior quantidade ao mesmo tempo agora marcado, ou em pouco mais (Chaves, *apud* Pinto, 1857).

Se era pouco o tempo para o ensino das matérias do curso que formava professores para as escolas públicas, a provisão material também era precária. Seja pelos materiais que a escola possuía, seja por aquilo de que reclamava necessidade, os materiais expressavam a finalidade imediata do Curso Normal: formar professores para o ensino de ler, escrever e resolver as quatro operações fundamentais. A Escola possuía "um banco, uma pedra de geometria e instrumentos para trabalhos de geometria prática" (Monarcha, 1999:46). O professor da Escola Normal queixava-se da falta de "modelos para os estudos de calligraphia, instrumentos para os trabalhos da geometria praticas, e assim mais que houver necessidade para os trabalhos das aulas" (relatório do professor Manoel José Chaves, 15 de dezembro de 1858, 5129 01, AE, MIP).

A constituição de uma forma escolar adequada para a formação de professores desencadeava um movimento no qual uma questão esbarrava na outra. Era grande a quantidade de matérias para a duração do curso. Era grande a quantidade de matérias lecionadas por um único professor. Esta incompatibilidade suscitada pelas matérias de ensino revela a emergência da especificidade dos "saberes elementares" das competências básicas do professor, o que pode ser aferido nas sugestões de reforma do curso normal apresentadas pelo professor Manoel:

> Quanto as matérias acho serem em grande quantidade e não direi sem importância, mas talvez desnecessárias para formar um apto professor, que julgo poder-se conseguir com o conhecimento de muito menos do que o exigído; ou então deve-se requerer mais habilitação nos que houverem de freqüentar a Eschola, ou mais tempo em sua freqüência, para d'estes modelos poderem comprehender o que é muito difficil para quem sabe apenas ler, escrever e contar (relatório do professor Manoel José Chaves, 10 de dezembro de 1861, 5129 01, AE, MIP).

Uma nova variável é acrescida por oposição e complemento à grande quantidade de matérias de ensino: trata-se da exigência de maior "habilitação" dos alunos normalistas. A quantidade de matérias de ensino era considerada incompatível com a duração do curso, o preparo dos alunos que procuravam o curso e o único professor responsável pelo curso.

Prosseguia o professor Manoel: "Acho que o ensino repartido por dons, segundo a natureza das materias exigidas daria melhor resultado." Ao estabelecer correspondência entre a "natureza" das matérias e os "dons" do professor, não apenas sugere a "repartição" das matérias do curso entre diferentes professores, como atribui especificidade à "habilitação" que supõe o professor do curso normal. Fica estabelecida a preocupação com a discussão sobre a relação entre a formação das disciplinas e a formação do professor.

> A história das disciplinas, sua gênese e configuração como tais, com um caráter autônomo, não pode fazer-se sem analisar a formação, as credenciais e o processo de seleção de quem a ela se dedica ou pretende fazê-lo. Vice-versa, a análise do processo de profissionalização e dos candidatos e membros de uma profissão determinada é um dos aspectos mais significativos da complementaridade do processo de criação e configuração das ditas disciplinas (Viñao Frago, 1998:179).

O inspetor da capital (em 1858) definia o professorado das escolas elementares do seguinte modo:

> não conhecemos paiz algum, sociedades regulares, onde a instrucção primaria seja servida por um pessoal mais inhabil do que a Provincia de Sm. Paulo, na quasi totalidade de seu interior. A administração pêada, pelos escassos meios de que dispoêm em beneficio da instrucção primaria, tem sido forçada á acceitar a triste condição de admittir ao magisterio, na alternativa de ver as cadeiras vasias, pessôas, cuja incapacidade tem de verificar em pouco tempo, e de crusar os braços ante essa incapacidade. Será necessario diser que muitos professores de instrucção primaria não sabem lêr, nem escrever, e nem contar? ("Instrucção primaria na Provincia de Sm. Paulo, mal, e remedio", assinado pelo inspetor da capital, sr. Bento José de Sabre e encaminhado ao inspetor Diogo de Mendonça Pinto, 5 de fevereiro de 1858, 4935 02, AE, MIP).

O inspetor geral Diogo de Mendonça Pinto confirmava o despreparo dos professores, mas ponderava: "não proponho sua exoneração". Segundo ele, grande parte dos professores contratados "quasi sempre" eram "cidadãos destituidos de uma profissão qualquer" que se submetiam ao exercício do magistério por falta de alternativa "mais lucrativa". Fechar as escolas por falta de professores preparados "theorica e practicamente", isto é, "cidadãos com vocação reconhecida para as funcções do magisterio" ou mantê-las abertas "quando não produzem todo o bem que d'ellas deve provir"? Assim a manutenção dos professores mal formados no exercício do magistério nas escolas públicas paulistas era justificada com a seguinte argumentação: "deixar a infância de uma povoação inteiramente analphabeta, e o de não ensinal-a a rezar, escrever, posto que incorrectamente, e contar as quatro operações fundamentaes d'Arithmetica não é possivel hesitação"(Pinto, 1857).

As falas têm origens diferentes, mas expressam um matiz comum: tanto a fala do professor do curso normal, como as falas do inspetor geral e do inspetor da capital apontam para a formação de professores, afirmando assim, a emergência de uma habilitação específica para os agentes responsáveis pela instrução elementar.

> A palavra elementar, mesmo etmologicamente, 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 generalizar o acesso às primeiras letras, mas também com um conjunto de conhecimentos e valores". (Faria Filho, 2000, pp. 138-139).

A preocupação com a formação dos professores implicava a relação entre os materiais escolares e as matérias ensinadas no curso normal. A falta de modelos para o estudo de caligrafia comprometia o ensino de escrita, que, por sua vez, ocupava lugar de destaque no exame de admissão à cadeira de Primeiras Letras. Sua importância pode ser notada na repartição das matérias entre os examinadores: "Um dos examinadores examinará em princípios, e doutrina da Religião, leitura de manuscripto e impresso, e escripta cursiva e bastarda, e outro em arithmetica, geometria, e grammatica" (artigo 11, Regulamento para Admissão de Professores, de 3 de agosto de 1861). E mais:

> A escrita será o ultimo exercicio. O primeiro examinador dictará um trecho para ser escripto pelo Examinado. Depois de ler a escripta, e corrigil-a por si proprio, o mesmo examinando entregará ao Presidente do acto, que mostrará aos outros Examinadores, não lhes sendo admissivel corrigirem-na. A escripta não excederá a oito linhas, das quaes duas primeiras serão em letra bastarda, e os restantes em cursivo (artigo 15, Regulamento para Admissão de Professores, de 3 de agosto de 1861).

Um critério "não-dito" orienta o exame que cumpre aos dois examinadores. As matérias são divididas entre dois examinadores. De um lado leitura, escrita e religião; de outro, aritmética, geometria e gramática. Enquanto um único professor era o responsável pelo programa da Escola Normal, as matérias de ensino eram "repartidas" entre dois examinadores, que procederiam à avaliação dos candidatos à cadeira de Primeiras Letras.

O acontecimento dos exames instituía um rito de tempo marcado:

> No dia aprasado reunidos no local designado, e portas abertas, os Examinadores, e Examinanda sob a presidencia do respectivo Inspector dará elle a palavra ao Examinador de doutrina christã, exercicio que não excederá á 20 minutos findo o qual o Examinando procederá a leitura de um manuscripto, e impresso forneçidos pelo Presidente do acto, e o lugar da leitura por elle designado. Ultimado o

> exercicio, seguir-se-há pelo segundo o examinador, e pelo decurso de meia hora o exame da grammatica, sendo o objecto da analise o trecho lido do impresso, e depois a arithmetica, e geometria, trabalhos, que não excederão a meia hora. (artigos. 13 e 14, Regulamento para Admissão de Professores, de 3 de agosto de 1861).

A instituição ritualística dos exames dos professores que aspiravam à cadeira de Primeiras Letras marcaria por muito tempo as práticas de exames que os alunos tinham que fazer. Às vezes, constituía ocasião para acontecimentos que embaraçavam a "banca". O exemplo abaixo ilustra a "surpreza" revelada durante um exame de leitura.

> Abertos os trabalhos escolares, foi chamada uma d'entre as alumnas que leu com todo o desembaraço, mas como que um recado estudado, e de facto assim era. Terminado o trecho que lera, a banca examinadora mandou que a alumna abrisse o seu livro a folhas tal [...] e tal folha nunca aparecia. Á vista d'este embaraço levantou-se a Irmã da professora e mostrou-lhe a pagina indicada, mas a alumna só conhecia as letras, e quando muito, soletrava. Desapareceu pois a surpreza para só aparecer a realidade! Triste decepção!! (ofício da professora Francisca Eugenia de Mendonça, que solicita admoestação, apresentado na 49ª seção do Conselho Municipal da capital de São Paulo, realizada na "sala baixa da casa 19 da Rua do Carmo", assinado por Manoel Antonio Dutra Rodrigues, Antonio Franzen e Vicente Ferreira da Silva, E 01661, AE, MIP).

O cruzamento entre a prática de ensino relatada pelo professor da Escola Normal — "Tenho ensinado todos os métodos para direção da instrução e educação da mocidade" (1860) — e o regulamento que dá os critérios de admissão para a cadeira de primeiras Letras (1861), bem como o programa de instrução elementar, é exercício historiográfico que opera sobre a cultura escolar. Trata-se do confronto entre a teoria, a legalidade e o fato.

Segundo Viñao Frago (1998:180-181), "teoria, legalidade e realidade não coincidem" nem "são compartimentos estanques ou que diferem totalmente. Determinam-se e influem entre si". O cruzamento dos três fatores acima relacionados constitui evidência de que havia uma diferença entre as afinidades curriculares expressas nas matérias de ensino que compunham o curso de formação dos futuros professores (alunos da Escola Normal) e as matérias de ensino cobradas nos exames de admissão à cadeira de Primeiras Letras. Esta diferença tinha implicações sobre as práticas de ensino nas escolas de Primeiras Letras. Atente-se para o Quadro 5.1.

Quadro 5.1
Programas de ensino do curso normal, do concurso de admissão ao magistério e da escola de Primeiras Letras – São Paulo

Programa do curso normal Duração : 2anos	Exame para admissão à cadeira de Primeiras Letras	Programa de instrução primária
Lógica		
Gramática Geral		
Gramática da Língua Nacional	Gramática: análise do texto impresso e leitura	Gramática da Língua Nacional
Teoria e Prática da Aritmética, até proporções, inclusive	Aritmética	Teoria e prática de Aritmética
Noções mais geraes de Geometria Prática	Geometria	Noções gerais de Geometria prática
Calligraphia	Ditado de texto (8 linhas: 2 bastardas e 6 cursivas) seguido de leitura e auto-correção	Escrita
	Leitura de textos manuscrito e impresso	Leitura
Principios e Doutrina da Religião do Estado	Princípios da Moral Cristã e Religião do Estado	Princípios da Moral Cristã e da Doutrina da Religião do Estado
Methodos e processos de ensino, suas Applicações e vantagens comparativas		

Fontes: Artigo 1° da Lei n° 34, de 16 de março de 1846; artigos 8° e 9° do Regulamento para Admissão de Professores de 1861; artigo 32 do "Projeto de Reforma de Ensino", Centenário do Ensino Normal em São Paulo (1846-1946), p. 6.

Salvo as diferenças matizadas pelo gênero, o exame das candidatas incluía "de prendas domésticas ao trabalho de costura e bordado", excluía geometria e limitava-se a aritmética; os demais exames versavam "sobre as mesmas materias", tanto para o examinando, como para a examinanda. Mas as matérias ensinadas não o eram na sua totalidade, pelo menos se se considerar o Regulamento (1861) que organizava os

exames de admissão à cadeira de Primeiras Letras. Esta constatação põe em evidência uma aparente negligência dos exames quanto à formação técnica dos professores. A ausência de exames sobre a *Aplicação dos Métodos de Ensino Primários* é reflexo da legislação que estatui o "modo" de organização do ensino escolar mas não especifica o método de ensino que deve ser empregado nas escolas.

A única menção sobre método de ensino na Lei nº 34 de 16 de março de 1846, aparece quando se trata da Escola Normal, que, segundo o artigo 31, § 4º, deveria ensinar os "diversos métodos e processos de ensino, sua aplicação e vantagens comparativas". Eram distintas as opiniões sobre a ausência de especificação do método de ensino que seria empregado nas escolas. Em 1849, o padre Vicente Pires da Mota, presidente da província paulista, manifestou-se da seguinte maneira, ao referir-se aos métodos empregados nas escolas públicas:

> A instrucção elementar cifra-se efetivamente em o estudo da leitura, da escrita e das mais operações de aritmetica. Em um menino podendo ler sem soletrar muito, escrevendo sem ortografia, fazendo sem repetidos erros algumas contas, está pronto. E esta instrução não é acessivel a todos! Grandes distancias é pequenos meios privam os pais de mandar os filhos á escola. O modo de ensino nem um metodo tem tido. O professor dá as lições, como dava o mestre com quem aprendeu. Os metodos novos usados em outras partes, com tanto proveito, lhes são desconhecidos (Vicente Pires da Mota, presidente da província paulista, na Assembléia Legislativa de 1849, cit. por Moacyr, 1939:324).

Já o presidente da província do Paraná, Zacarias Góes e Vasconcelos, manifestou, em 1854, a seguinte opinião a respeito do mesmo assunto:

> A lei paulista, satisfeita com incumbir à escola normal que criou a explicação dos diversos métodos e processos de ensino, sua aplicação e vantagens comparativas, a nenhum deu preferências nem inculcou como melhor para o ensino das escolas em geral. Nesse silêncio não descubro inconveniente, antes acerto (*apud* Kubo, 1986:82).

Em estudo comparativo dos programas de ensino do curso da Escola Normal masculina (1846) e do curso da Escola Normal feminina, Rodrigues (1930:33) observa "algumas variantes curiosas". Uma delas seria "a inexistência de qualquer disciplina relacionada com a "technica de ensino", sobre o que emite sua opinião: "Entendeu o legislador que *para ensinar bastava saber*" (grifo do autor).

A ausência da matéria pedagógica no curso de formação de professores é revelada também no México:

> As escolas normais que se encontram mencionadas em leis e decretos da época são de fato escolas de primeiras letras, onde faziam suas práticas os aspirantes a

> professor, sem se lhes dar nenhuma matéria pedagógica. A introdução destes estudos teria de esperar épocas posteriores (Staples, 1985:119).

Por outro lado, a relação entre o ensino oferecido aos alunos normalistas e os exames de admissão ao magistério evidencia atenção especial com os "saberes" que incidem sobre o ensino da escrita e leitura. O exame de gramática supunha um texto em caracteres bastardos que deveria ser lido, ou seja, examinavam-se elementos da gramática portuguesa em um texto escrito em letras bastardas e que deveria ser lido pelo examinando: aliavam-se leitura, gramática e o código de registro das letras. A leitura era examinada nas letras bastarda e cursiva. À medida que ouvia o texto, o examinando ia escrevendo, de início em caracteres "bastardos" (duas linhas) e, na seqüência, em caracteres cursivos (aproximadamente seis linhas). Ditado pelo examinador, um texto de cerca de oito linhas era redigido pelo examinando, que, depois de concluir a escrita, deveria lê-lo e corrigir os possíveis erros cometidos. Findo o processo, "o mesmo examinando entregará ao Presidente do acto, que a mostrará aos outros Examinadores, não lhes sendo admissivel corrigirem-na" (artigo 15, Regulamento para Admissão de Professores, de 3 de agosto de 1861). A escrita atingia a preocupação com o preparo dos utensílios, fato que se evidencia na preocupação do inspetor geral que, em 1853, queria saber, entre outras coisas, se o professor Manoel José Chaves ensinava aos alunos como "aparar pennas".

A Escola Normal graduou "apenas 40" alunos na sua primeira fase, que vai de 1846 até 1867 (cf. Rodrigues, 1930:30), com uma formação restrita ao ensino de ler, escrever e resolver as quatro operações. No ano de 1871, existiam 179 escolas masculinas e 119 escolas femininas providas. Tal provisão dava-se a partir dos chamados "professores de palácio" (ver nota 9 do Capítulo 4 deste trabalho), que tinham suas práticas guiadas pela "instrucção pratica". Seja pelo número diminuto de professores formados pela Escola Normal, seja pela existência dos "professores de palácio", a "instrucção pratica" era o grande critério para admissão de um professor.

O inspetor Diogo de Mendonça Pinto manifestou-se sobre os processos de admissão dos professores.

> Os concursos ordinários consistem num exame quase sem publicidade, ninguém comparece para presenciá-los; o candidato não tem jamais competidor, propõe-se a contender por um lugar que ninguém lhe disputa. Em regra ele lê corretamente; escreve com maior ou menor apuro caligráfico, efetua as quatro operações fundamentais da aritmética, às vezes com dificuldades e alguns erros; a parte

> teórica não é devidamente aprofundada. Em religião recita de cor as orações principais da Igreja; responde a uma ou outra pergunta, sem contudo dar provas de que cabalmente compreende os princípios, e a Doutrina. Em Geometria prática e Gramática Nacional é também em demasia superficial o exame que faz. Nesta não há averiguação satisfatória de composição, ortografia, pontuação etc. Afinal o Exmo. Presidente da Província e os três membros da comissão examinadora por escrutínio secreto dão a sua aprovação. Se se quisesse comunicar ao ato severidade local, se tais opositores fossem reprovados, a instrução pública desapareceria uma vez que se continua a pagar tão mal a seus servidores. Tal qual é. Urge aceitar o único pessoal que hoje oferece à disposição das escolas (Pinto, 1865, *apud* Monarcha, 1999:50).

Havia dificuldades para a instituição de uma "ciência da pedagogia" que correspondesse ao ensino teórico como estruturador do ensino prático.

A professora da escola feminina de Capivary relatou o "sistema" de escrita que adotava e aproveitou a oportunidade do relatório para se queixar da falta de orientação quanto ao uso dos materiais de escrita recebidos da Secretaria de Instrução.

> O systema de Calligraphia que adopto, e os trabalhos q. dou, é o que todas as minhas colegas uzão, sem q. the agora tenhamos instrucções a respeito, começo por ensaiar as meninas em descrever em linhas retas, curvas, ate q. estejão habeis em formar caracteres grandes, e paulatinamente vão delineando pa. o cursivo (relatório da professora Innocencia Querubina do Amaral, Capivarí, 28 de março de 1852, 4917 05, AE. MIP).

A professora generaliza a questão, ao afirmar que, assim como ela, nenhuma de suas "colegas" recebera orientação sobre o devido uso dos materiais recebidos. Esta professora, que reclamava da falta de instruções sobre o uso dos traslados recebidos, também se queixava de não ter recebido os utensílios necessários ao ensino de leitura: "Os exemplares, e livros de que uso pa. leitura são pr. assim dizer qualquer q., se me offerece em occazião por que muitas meninas são pobres, e não me é possivel designar livros de leituras, e por isso lê em jornaes, cartas." A professora de Capivarí atribui a fatores externos os prejuízos que suas alunas possam ter no aprendizado de leitura e escrita. Embora possua os materiais de escrita, falta-lhe a orientação sobre seu uso; impedida de exigir que as alunas comprassem livros, utilizava-se de jornais e cartas nas lições de leitura.

O inspetor da capital paulista estava convencido de que a Escola Normal não atendia às necessidades para as quais tinha sido criada. Por isso, propunha uma forma de formar professores que chama a atenção, tanto pelo que tem de inusitado, como pelo que tem de ousadia. A formação dos professores das escolas de Primeiras Letras

seria realizada pelo inspetor distrital, que deveria ter as "habilitações de um instituidor pedagogico sabio" e se responsabilizaria pelas inspeções "policial" e "pedagogica". Para o inspetor da capital, a "inspectoria policial" consistiria na vigilância dos procedimentos, tanto em "relação aos alumnos como aos professores". A proposta de inspeção pedagógica era explicada da seguinte maneira:

> Instruirá o professor fasendo-lhe compreender o methodo, e o processo de ensino: theoricamente iniciando-o no conhecimento de todas as verdades da sciencia que servem de base, pharol ao methodo, e o modo de ensino; praticamente, applicando nas classes como instituidor pedagogico, em exercicios, o methodo e o processo, athe que o professor se mostre habilitado, quanto o comporta sua intelligencia á exercel-os com proveito ("Instrucção primaria na Provincia de Sm. Paulo, mal. e remedio", Bento José de Sabre, 5 de fevereiro de 1858, 4935 02, AE, MIP).

Nota-se que o dr. Bento não só evidencia a diferença entre método, modo e processo, como indica que esta diferença é matizada pelas "verdades da sciencia, pharol ao methodo e modo de ensino". Sua proposta de formação de professores é tão peculiar, quanto ousada e sua aplicação é explicada em analogia com a forma escolar conhecida: "O Inspector é responsavel por todas as escholas do seu districto, como um professor á respeito do qual os professores do districto, como um professor á respeito do qual professores do districto são chefes de classes, ou decuriões." Entre outras atribuições, competiria ao inspetor distrital a organização de "todas as normas que regulão o modo de ensino", a instituição de "exercicios, e o seu modo pratico", a escolha das "leituras que devem servir para os exercicios", além de "habilitar o professor na arte de orthographar". O inspetor da capital não faz menção, porém, à responsabilidade quanto à formação dos inspetores.

Em outubro de 1854, na Freguesia do Campo Largo, o professor Luiz Gonçalves da Rocha sugeria que, entre outras reformas da instrução primária, seria "necessario, que na Aula haja um Directorio em que se indique as lições diarias que se deva ensinar, um estatuto interno que se deva observar" (relatório do professor Luiz Gonçalves da Rocha, 15 de outubro de 1854, 4935 02, AE, MIP). Os professores de Capivarí e Campo Largo reclamavam por uma orientação, o inspetor apresentava sugestão, o professor da Escola Normal propunha a divisão do curso normal em duas cadeiras para distintos professores, o inspetor geral estava preocupado com práticas escolares dos professores que não tinham "outra guia" que não fosse a "própria razão" (Pinto, 1857). As diferentes maneiras de pensar a formação dos professores

devem ser entendidas na perspectiva do tripé formado pelas matérias de ensino do curso normal, pelas matérias de ensino componentes dos exames de admissão de professores ao exercício do magistério e pelas matérias ensinadas nas escolas. Enquanto as matérias lecionadas no curso normal restringiam-se às matérias ensinadas na escola de Primeiras Letras, a comprovação de "instrucção prática de ensino" era o que efetivamente interessava ao aspirante do magistério que não tivesse passado pelo curso normal.

Curso normal e curso primário

A década de 70 marcava a ascensão econômica da província paulista. O cosmopolitismo revelava novas exigências e necessidades. Para Morse (1970), a importância da escola era vista nas discussões sobre a refundação da Escola Normal, numa conjuntura em que "a taxa de alfabetização da cidade de São Paulo (para pessoas de mais de 6 anos) subiu de 5% (1836) para 30% (1872) e 45% (1887)" (Morse, 1970:215). O autor avalia que as "escolas primárias regulares ainda não estavam preparadas para a época que se iniciava. Muitos professores não tinham vocação". Alguns "fatôres contribuíam para difundir a alfabetização, se não mesmo uma instrução compensadora. As tipografias da cidade tornavam possível a existência de cartilhas baratas". O ensino tornara-se obrigatório para meninos de 7 a 14 anos de idade e meninas de 7 a 11 anos de idade nas localidades que tivessem escolas oficiais (artigo 1º da Lei nº 9, de 22 de março de 1874). O ensino obrigatório era reclamado por professores e inspetores desde o final da década de 20, sob a alegação de que os pais tiravam os filhos da escola e impediam a marcha regular do ensino. O inspetor Diogo de Mendonça Pinto, em seu último relatório, registrou:

> Desde 1852 todos os annos clamo pela obrigatoriedade de instrucção primaria elementar nos povoados. Ainda uma vez, com a maior instancia, requeiro esta providencia, contra a qual não vejo produzir-se argumento algum que mereça ser tomado em consideração por aquelles que naturalmente desejarem o progresso da provincia de S. Paulo (Pinto, 1873:5).

No relatório apresentado à Assembléia Legislativa no ano de 1872, Francisco Xavier Pinto Lima apontou a falta de uma instituição de formação dos professores das escolas públicas.

> A falta de um estabelecimento pedagogico, onde os candidatos ao magisterio publico, instruindo-se nas materias de ensino que fazem o objecto do ensino, aprendessem a tranmittir aos seus discipulos os conhecimentos adquiridos; as poucas habilitações que se exigem para o professorado; a maneira imperfeita porque se exhibem as provas dessas poucas habilitações; a extraordinaria complacência dos examinadores; a mesquinhez com que são retribuidos os professores, mesquinhez tanto mais sensivel quando se a attende á circumstancia de que elles são obrigados a distrhair uma parte de seus exiguos vencimentos para pagarem o aluguel da casa em que deve funccionar a escola [...] nestas circumstancia nunca poderá ser um bom funccionario que, tendo a seu cargo instruir e educar a mocidade, deve possuir, alem da necessaria instrucção, o indispensavel methodo de ensino, que unicamente se adquire com a pratica e a não indispensavel vocação para o mesmo ensino (Lima, 1872:12).

O curso normal oferecia uma formação elementar ao aluno aspirante ao magistério — tão elementar que parecia corresponder ao ensino das matérias do "curso primario" previstas pelo artigo 4º do Regulamento nº 4, de 17 de abril de 1868: "§1º Leitura escripta. §2º Noções essenciaes da grammatica portugueza. §3º Principios elementares de arithmetica. §4º Systema metrico de pesos e medidas. §5º Doutrina da religião do Estado e principios de moral respectivo."

Francisco Aurélio de Souza Carvalho foi o sucessor de Diogo de Mendonça Pinto no cargo de inspetor geral de Instrução Pública. Sua gestão foi de 1873 a 1885 (cf. Monarcha, 1999:81). Em seu primeiro relatório encaminhado ao presidente da província, o dr. João Theodoro Xavier, manifestava-se contrário à redução das matérias do "ensino elementar" e propunha o acréscimo de

> desenho, música, linguas antigas, litteratura, historia, geographia, geometria, trigonometria, álgebra, chimica, physica, historia natural e os mais que fôrem especificados nommelhor programma que fôr adoptado, além dos indispensaveis exercicios de gymnasticos, a bem das attendiveis condições de vigor e animo da mocidade (Carvalho, 1873:5).

O dr. Diogo, ex-inspetor, teria se manifestado sobre a redução das matéria do programa do "curso primario" da seguinte maneira:

> A Reforma Provincial de 1868 suprimiria o ensino das noções de Geometria e História, ciências e música nas escolas superiores de primeiras letras, vindo ratificar uma situação de fato: a completa decadência desse tipo especial de ensino na Província de São Paulo (Pinto, *apud* Barbanti, 1977:56, nota 42).

Entre a realidade experimentada por Diogo e as novas perspectivas de Francisco, a proposta de ampliação curricular viria no conjunto de outras reformas estruturais do ensino elementar numa "organização" que fosse "comprehensiva de todo o ensino elementar em seus diversos gráos, de modo a franquearem-se as portas ás diversas carreiras e aspirações" (Carvalho, 1873:5). A implantação de tais reformas haveria que ser assegurada por um conjunto de condições:

> Desde que funccionar a escola normal, e nella fôrem os alumnos-mestres instruídos sufficientemente nas materias especiaes de methodologia e pedagogia, e desde que os edificios em que trabalharem as escholas, além da conveniente posição, fôrem espaçosos, arejados, isólados e decentemente mobiliados, em ordem a tornarem-se attrahentes, não há razão para duvidar-se que a freqüência subirá nas escolas, salvo a que provier das incurias das inspectorias de districto (Carvalho, 1873:9).

A formação dos futuros professores incluíria "methodologia e pedagogia", e o local da atuação destes professores deveria estar adequado às orientações médico-higienistas, sendo "attrahentes" aos alunos. A formação do aluno era ampliada pelas novas matérias de ensino que seriam distribuídas em graus. Segundo a argumentação do novo inspetor geral, tais reformas seriam asseguradas pelo aumento da receita destinada à Secretaria de Instrução Pública, que, à época, correspondia a um sexto da receita total, equivalente a 380:000$000: "Póde a Provincia de S. Paulo despender muito mais com a sua Instrucção Pública, porque tem incontestavelmente para isso grandes recursos" (Carvalho, 1873:8). A reforma sobre os programas de ensino do curso primário na década de 70 da província paulista do século XIX pode ser vista como uma das estratégias de superação daquilo que Monarcha chamou de "desequilíbrio entre desenvolvimento material e desenvolvimento moral e intelectual" (Monarcha, 1999:57). Segundo o regulamento da Escola Normal, seu curso passava a ser "dividido" em duas cadeiras, num período de dois anos (ver Quadro 5.2).

Quadro 5.2
Distribuição do programa de ensino do curso normal

Divisão/período	Matérias de ensino
1ª cadeira/1º ano	"linguas nacional e franceza, calligraphia; a doutrina christã; a arithmetica e sistema metrico; a metodica e pedagogica, seguidas de exercicios práticos nas aulas desta Capital"
2ª cadeira/2º ano	"elementos de cosmografia e geographia, especialmente do Brazil"

Fonte: Regulamento de 9 de maio de 1874, "Para a Escola Normal da Capital".

As mudanças presentes na *segunda fundação* da Escola Normal devem ser compreendidas na relação comparativa com as matérias que compunham o programa da Escola Normal da primeira fase, criada em 1846, quando o curso deveria se constituir do ensino das seguintes matérias: "Lógica, Gramática Geral, Gramática da Língua Nacional; Teoria e Prática da Aritmética, até proporções, inclusive; Noções mais geraes de Geometria Prática, Calligraphia, Principios e Doutrina da Religião do Estado: Methodos e processos de ensino, suas Applicações e vantagens comparativas" (*Centenário do ensino normal em São Paulo* [1846-1946], p. 5-6). Deve-se destacar que todas estas matérias pertenciam a uma única cadeira, ocupada pelo professor Manoel José Chaves. Tanto este professor como o inspetor Diogo de Mendonça Pinto reclamaram da necessidade de reforma daquela instituição e sugeriram, nas décadas de 50 e 60, que se fizesse a "repartição" do programa de ensino em duas cadeiras (relatório do professor Manoel José Chaves, 10 de dezembro de 1861, 5129 01, AE, MIP), solução efetivada em 1875 (Regulamento de 9 de maio de 1874. "Para a Escola Normal da Capital").[2]

Já o Regulamento de 1869 mostrava pequenas variações nos procedimentos de admissão ao magistério daqueles candidatos que não tinham experiência de "mais de tres annos do exercicio do magisterio" e previa "perguntas a cada oppositor, sobre os methodos principaes de ensino, suas differenças, noções essenciaes de cada um" (artigos 31 e 35 do Regulamento de 1869). Permanecia a valorização da "instrucção pratica", mas exigia-se dos professores com menos de três anos em exercício ou aos aspirantes da carreira a submissão a exames pautados por um conjunto de matérias concentradas na questão do método. Os exames finais do curso normal também sofriam transformações importantes, que podiam ser verificadas tanto na regulamentação legal de 9 de maio de 1874, como nos exames realizados pelos alunos daquela instituição.

> Em methodica e pedagogica, consistirá na exposição dos systemas e methodos de ensino com suas vantagens e defeitos, e dos modos e processos especiaes de communicar a instrucção em seus diversos gráos, terminando pelos preceitos da educação physica, intellectual e moral da infancia, e pelas regras de observar no

[2] Dias (1998:433-434) informa a "evolução de 'cadeiras' da Escola Normal": 1846-1867, duas cadeiras para um único professor; 1875, duas cadeiras, dois professores; 1876, quatro cadeiras, quatro professores; 1880, cinco cadeiras, cinco professores; 1885, seis cadeiras, seis professores; 1888, oito cadeiras, oito professores.

> material das escolas primarias, sobre as condições de sua edificação, moveis, e utensis. etc. (parágrafo final do artigo 2º do Regulamento de 9 de maio de 1874).

O ensino de "pedagogia" implicava o estudo dos métodos, a educação integral e alcançava a preocupação com espaço e materiais escolares.

O *pharol* do método do ensino de ler e escrever

Francisco Pedro do Canto integrou a segunda turma de formandos da Escola Normal, na sua segunda fase de fundação (cf. Rodrigues, 1930:96-97), tendo realizado prova no dia 24 de janeiro de 1876. Foi professor da "cadeira de 1as. Lettras do sexo masculino" de Sete Barras. Sua prova é intitulada "Methodos de ensino nas escolas primeiras" e principia da seguinte maneira: "A parte da Pedagogia que trata dos methodos de ensino é conhecida pelo nome de Methodologia — Methodo de ensino é o conjuncto de pricipios por meio dos quais o mestre instrue aos seus alumnos; os methodos de ensino dividem-se em geraes e particulares." Os métodos gerais são definidos como

> [...] os defferentes processos que o mestre emprega em sua escola para por meio delles facilitar o ensino e transmittir aos seus alumnos os conhecimentos precisos. Os methodos de ensino até hoje conhecidos limitão-se a 4, a saber: o Individual, o Simultaneo, o Mutuo e o Simultaneo-Mutuo ou Mixto (prova de pedagogia realizada por Francisco Pedro do Canto, 24 de janeiro de 1876, 5129 01, AE, MIP).

A tentativa de definir método é caracterizada pelo uso de expressões como "meio", "conjunto de princípios" e "processos". O *Compêndio de pedagogia* de Pontes (1881) apresenta esta definição de método:

> Methodo é o complexo de meios a empregar, e ordem a seguir no ensino. Chama-se modo de ensino a maneira de organisar e seguir a marcha geral de uma eschola; e processos certos meios acessorios, quasi sempre mechanicos, que cada methodo pode empregar, mas que não faz delle parte essencial (Pontes, 1881:103-104).

A preocupação com a definição de método também pode ser vista na prova realizada por Olympia Adelaide de Mendonça, cuja prova foi realizada no dia 3 de janeiro de 1877: "Para sabermos o que são methodos mutuo e mixto é preciso sabermos primeiramente o que são methodos. Definição de methodo: é a seguinte: methodo é pois, os meios que se servem os mestres para facilitar o processo dos alumnos." Os "meios" usados para "facilitar o processo dos alunos" definiriam a

relação de ensino na escola que, por sua vez, também precisava ser explicada. O normalista Severiano José de Ramos fez a seguinte definição de escola: "A eschola compoe-se de um professor [...] diversos moveis, dos alumnos e utensis" (prova realizada em 1 de dezembro de 1875, 5129 01, AE, MIP). Há poucas variações no conjunto das *teses* desenvolvidas pelos professores.

O método de ensino mútuo poderia ser definido da seguinte maneira:

> Pelo método mutuo os meninos são divididos em oito classes, cada uma dellas subdividida em duas ou tres decurias; os meninos mais adiantados que denominam monitores são encarregados de cada decuria, em vez do professor que limita-se a inspeção geral.
>
> As vantagens do methodo mutuo são estas
>
> Primeira. Facilidade na classificação dos alumnos.
>
> Estando todos subdivididos em classes, cada classe como seu monitor que a está exercitando ora nisto, e óra naquillo, nada mais facil do que proceder com ordem e gradação toda a aula.
>
> Segunda. Conservação da saude do professor.
>
> Sendo os monitores encarregados da direcção das classes; e ajudando o professor em tudo que está ao seu alcance, O professor deverá exercitar os monitores n'uma lição particular, antes ou depois da aula, afim delles ficarem mais aptos para desempenhar o emprego que estão exercendo, e o professor mesmo do logar que está, está com ós olhos fixos sobre toda a aula para acabar com a desordem em qualquer parte que ella apparece (prova de pedagogia realizada por Maria da Conceição Marcondes de Moraes, 3 de janeiro de 1877, 5129 01, AE, MIP).

Dos inconvenientes do método de ensino mútuo derivaria o método de ensino misto:

> Por mais que um professor se esmere em preparar os alumnos para ajudal-o nas suas obrigações, nunca chega á um fim desejado; por mais habil que seja um menino, nunca poderá dar á seus condiscipulos senão uma construção fraca. Apesar destes inconvenientes appresentados, este methodo póde ser applicado n'uma escola frequentada por cem alumnos. Procurando-se um meio para que estas vantagens todas todas estarem reunidas compôs-se o methodo mixto formado do simultaneo e mutuo, pelo methodo mixto o professor deve ter alumnos preparados para servirem de repetidores ou vigilantes. Estes repetidores são encarregados de fazer recitar as lições do dia, ou da classe e quando o professor não está presente tomam a si o cargo da direção da aula em ves do professor (prova de pedagogia realizada por Maria da Conceição Marcondes de Moraes, 3 de janeiro de 1877, 5129 01, AE, MIP).

O procedimento de derivar um método dos inconvenientes de outro ocorre também na relação do método de ensino individual com o método de ensino simultâneo.

> O methodo individual é aquelle que tem por fim ensinar a cada alumno de per si, e por isso ao principio apresenta grande vantagem; sim, o alumno recebendo todos os dias lições do professor é natural que se for applicado e tiver alguma intelligencia naturalmente terá repentino adiantamento e se o professor for doctado de intelligencia e virtude com esta relação directa o alumno honrará ao seu professor procurando em tudo imital-o; mas esta vantagem só pode-se adquirir no caso de muitos poucos alumnos e logo que haja mais, de 10 já este ensino perde as vantagens (ou uma única que é a relação directa com o professor) e ahi só apparescem os inconvenientes (prova de pedagogia realizada por Hortencia Amelia da Silva, 30 de dezembro de 1876, 5129 01, AE, MIP).

Entre os inconvenientes, a "brevidade das lições" e a "falta de emulação" registradas na prova de pedagogia realizada por Helena Vidal de Mendonça:

> Graças a Deus que este methodo só pode usar o professor no caso de ter poucos alumnos, e a necessidade fez apparecer o methodo simultaneo e este é aquelle que fez que se repartisse em classes e que cada classe tivesse o mesmo livro a mesma lição de todas as materias que estudassem, e que o professor quando licionasse um em cada classe éra o mesmo que a todos, e eis a relação já apparecesce a emulação, porque todo o alumno deseja passar para a classe mais elevada e assim proucura adiantar-se – eis uma vantagem que se já apresenta; também emquanto o professor leciona uma classe as outras tem já uma ordem do professor de estarem em atividade e assim apparesece outra vantagem tempo approveitado: emfim este é o methodo que eu creio ser vantajoso ate o numero de 60 mas exedendo a este numero apparessem as desvantagens do primeiro (prova de pedagogia realizada por Helena Vidal de Mendonça, 30 de dezembro de 1876, 5129 01, AE, MIP).

O que torna um método vantajoso é a possibilidade que oferece de intervenção de ensino junto aos alunos, o que se dá na relação direta com o número de alunos. Assim, o método geral é sobretudo um modo como se organizam os alunos para a distribuição do serviço escolar. Um número grande de alunos supõe a divisão em classes, e a intervenção se dá-se sobre os grupos de alunos.

A prova de Joanna R de J. Glass é reveladora da tendência sobre o método de ensino a ser adotado: "Como sabemos o methodo simultaneo tão simples e tão vantajoso, quer para os discipulos, como para o professor; entretanto não pode ser applicado senão até certo numero de alumnos" (prova de pedagogia realizada por Joana R. de J. Glass, 3 de janeiro de 1877, 5129 01, AE, MIP). O inconveniente do "methodo simulthaneo" se estabeleceria em relação direta com o número de alunos, como registra a normalista: "Se uma escola fôr freqüentada por oitenta alumnos, o mestre distribuirá em tres ou quatro classes, para mais occupar-se com ellas e

augmentará o numero de classe para mais facilmente regel-as." O aumento das classes gerava "embaraços" e foi por isso que "imaginou-se um terceiro methodo chamado mutuo".

Cautelosa, a normalista Olympia Adelaide de Mendonça, ao definir método, condiciona-o à necessidade de prática do professor, ao tempo e à finalidade.

> O methodo mutuo e mixto tem sido adoptado por muitos professores que n'elle achão muitas vantagens, mas há opiniões que divergem, combatem demonstrando como n'elle existem muitos defeitos, adoptando o methodo simultaneo como o melhor. Entretanto não devemos dar a nossa opinião sem termos primeiramente praticado por algum tempo, para depois escolhermos os quaes são melhores porque não é possivel só com teoria, sem termos praticado escolhermos os quaes são melhores um bom methodo, ou aquelle que em um certo espaço de tempo condusa o fim que se deseja (prova de pedagogia realizada por Olympia Adelaide de Mendonça, 3 de janeiro de 1877, 5129 01, AE, MIP).

Hortencia Amelia da Silva explica como se dá a implementação do método de ensino simultâneo.

> Consiste em professor dividir os alumnos conforme as forças de cada um, em classes diferentes, dando-se a todos da mesma clase livros iguaes passando-se as mesmas lições e ouvindo as lições já estudadas. O professor não se occupa com cada alumno; porem das classes, dando lições a todos e ouvindo as lições já estudadas (prova de pedagogia realizada por Hortencia Amelia da Silva, 30 de dezembro de 1876, 5129 01, AE, MIP).

Segundo Pontes (1881:105), "na realidade e na pratica não se segue systematica e exclusivamente" a nenhum dos métodos; "nas escolas primarias porem combinam-se diversamente conforme exigem as necessidades do serviço, tendo em vista o numero de alumnos, a duração das lições, variedades das materias de ensino". Na maioria das teses desenvolvidas nas provas de pedagogia, há certa tendência para destacar a "combinação" expressa pelo método de ensino simultâneo. Na opinião da candidata Guilhermina Emilia Campos Netto, "a necessidade creou o methodo simultaneo" (prova de pedagogia realizada por Guilhermina Emilia Campos Netto, 30 de dezembro de 1876, 5129 01, AE, MIP). Na seqüência, ela repete os critérios que orientam a organização das classes: divisão de alunos com a mesma "força" com livros iguais, as mesmas lições. E acrescenta: "Cada classe como sendo um só alumno e instrue por classes, representando cada classe, um alumno". Para esta normalista, tal característica dava ao método de ensino simultâneo "a mesma vantagem da relação, directa do professor" estabelecida pelo método de ensino individual. Emilia

argumenta que, no método de ensino simultâneo, as explicações são dadas diretamente pelo professor, o que exige que o "menino" esteja

> sempre attento, pois certamente não quererá ficar atrás de seus companheiros, e ahi temos a emulação, obrigando os meninos á estudarem; demais a saude do professor não soffrerá com este modo de ensino, não estando a repetir a mesma cousa quatro ou cinco horas, como dá-se com o methodo simultaneo [sic] (prova de pedagogia realizada por Guilhermina Emilia Campos Netto, 30 de dezembro de 1876, 5129 01, AE, MIP; A normalista escreveu "simultaneo" em vez de "individual").

Na prova de Francisco Pedro do Canto, há o reconhecimento de que o método de ensino simultâneo tem a mesma vantagem que o método de ensino individual, porque

> está o mestre em contacto com os alumnos e por este facto a par do progresso de cada um delles, e alem disso grande vantagem tem este methodo outras, que o tornão superior a todos outros, taes como: a emulação, a facilidade na disciplina e classificação dos alumnos, e mantem a saude do mestre! (prova de pedagogia realizada por Francisco Pedro do Canto, 24 de janeiro de 1876, 5129 01, AE, MIP).

A Escola Normal ensinava e os alunos reproduziam a idéia de que o melhor método de ensino seria aquele que abarcasse todas as questões apresentadas pela escola: diversidade de níveis e idades dos alunos, vigilância, saúde do professor, emulação como fator de estímulo para o desempenho dos alunos, aproveitamento do tempo na aplicação das lições. O método misto procedia da fusão do mútuo com o simultâneo, num movimento gerado a partir dos inconvenientes do mútuo, especialmente o emprego de monitores no repasse das lições às classes de alunos. Por outro lado, a grande vantagem do método de ensino simultâneo é que o professor é o responsável pelo ensino. Segundo a prova de Francisco Pedro do Canto, o método de ensino "Simultaneo-Mutuo ou Mixto é que resume em si, as vantagens" dos demais métodos. Neste método, "são os alumnos divididos por classe, a cargo de inspectores ou repetidores os quais incumbem-se da disciplina de cada uma classe e o professor da instrução geral." Ao mesmo tempo em que há uma tendência à valorização do método de ensino simultâneo, verificam-se outras alternativas de organização da escola, mas todas se baseiam na freqüência média da escola. Em escolas pouco numerosas, o professor era o agente direto da instrução. A preocupação com o agente escolar que deve conduzir o ensino supõe que o método de ensino mútuo deve ser suplantado pelo misto, porque este último garantiria a intervenção junto a um grande número de alunos e porque, nesta modalidade de ensino, o professor é o responsável

pela instrução geral, ficando os monitores na condição de auxiliares da vigilância e repetidores de alguma lição aos alunos.

A preocupação com o agente responsável pelo ensino faz parte de um conjunto maior de elementos da conformação escolar do século XIX. A aparente tendência para a adoção do método de ensino simultâneo que se verifica nas provas de pedagogia da Escola Normal na segunda metade da década de 70 reflete tendências observáveis na legislação escolar precedente. O artigo 63 do Regulamento nº 4, de 17 de abril de 1868, estabelecia: "O methodo de ensino nas escolas primarias será geral ou simultaneo." O Regulamento de 18 de abril de 1869 exigia a supressão das escolas que não contassem com 20 alunos freqüentes (artigo 7º, § 2º); determinava ainda que só poderiam existir duas escolas quando a soma das matrículas em ambas fosse igual ou superior a 50; caso contrário, uma delas seria suprimida (artigo 7º, § 2º). Acrescente-se a este conjunto de estratégias a instituição da obrigatoriedade escolar estabelecida pela Lei Provincial nº 9, de 22 de março de 1874.

"Como sabemos o methodo simulthaneo tão simples e tão vantajoso, quer para os discipulos, como para o professor; entretanto não pode ser applicado senão até certo numero de alunos" (prova de pedagogia realizada por Joana R de J. Glass, 3 de janeiro de 1877, 5129 01, AE, MIP). O número de freqüência mínima é 20 e o número de 50 matrículas era suficiente para a divisão em duas escolas. O número médio numa escola é, portanto, superior àquele indicado para intervenções individuais (10) e inferior àquele indicado para a organização de ensino mútuo (100). É pois um número propício para a organização escolar orientada pelas prescrições do método de ensino misto (mútuo e simultâneo) ou simultâneo. A média de freqüência indica a forma escolar baseada na transmissão simultânea de ensino.

Na observação das provas dos alunos da Escola Normal, a relação material escolar e método se torna mais evidente quando os normalistas descrevem os "métodos particulares" de ensino. A prova de pedagogia é dividida em duas partes: a primeira é "Methodos geraes": mútuo, simultâneo, individual e misto; a segunda, "Methodos Particulares ou Methodo de ensino". Os métodos "particulares de ensino ou methodo de ensino" correspondem aos métodos de ensino do ler e escrever. Enquanto o método geral define a organização dos alunos, o particular estabelece os critérios de orientação do ensino dado aos alunos. A prova de Francisco Pedro Canto

é uma das mais expressivas, o que poderia ser explicado pelo fato de ele ser normalista e professor da cadeira masculina de Primeiras Letras de Sete Barras. Francisco resume os "Methodos de leitura" em "3 geraes", que são "Methodo antigo de solletração ou de intuição, Methodo moderno ou de inducção e methodo syllabico". Explica dois deles, o método antigo e o método moderno.

> Méthodo Antigo – Este methodo tem por fim o ensino do alphabeto em sua ordem [...] graphica. em seguida o syllabario, cartas de nome e leitura corrente. Segundo este as consonâncias são precedidas de um – e- mudo e as palavras soletrão-se da maneira seguinte: *e m e – e = mes = te – esse – e = tre m e x t r e*. Como se ve é [...] de harmonia e não há ligação entre os sons elementares e as syllábicas de que são formadas as palavras, de maneira que uma palavra depois de solletrada, pode ter mais de um sentido como na palavra sabia-sabiá, e sábia.
> Methodo Moderno – Este methodo tem por o ensino do alfabeto, syllabário, cartas de nomes até a leitura corrente. Segundo elle, as consonancias são seguidas de – e – mudo e as palavras solletrão-se da mesma maneira seguinte me – *e - s – mes = t – se – e – tre = mestre*. Este methodo é mais racional que o 1° e guarda uma harmonia constante entre os sons ellementares e os syllabicos (prova de pedagogia realizada por Francisco Pedro do Canto, 24 de janeiro de 1876, 5129 01, AE, MIP; os colchetes indicam trechos ilegíveis).

O método antigo de leitura tinha "harmonia", mas faltava a "ligação" encontrada no método moderno de leitura. A "ligação" que dava racionalidade ao método estaria na "harmonia constante entre os sons ellementares e os syllabicos", isto é, a base de distinção entre o "méthodo antigo" e o "methodo moderno" seria o valor fonético, princípio ausente no "antigo" e presente no "moderno". Em seu *Compêndio de pedagogia*, Pontes diria:

> A exacta pronunciação de uma palavra não está em harmonia com a sua soletração, onde muitas vezes há letras de valor puramente orthographico-etymologico, isto é, não pronunciaveis, e depende da exacta pronunciação dos sons que constituem essa palavra (Pontes, 1881:130).

A distinção dos métodos de leitura marcada pela distinção do som é concebida como um apelo à razão, no sentido de que rompe com o emprego indevido da memória, responsável pela geração de leitores que não saberiam fazer a leitura compreensiva. Conseqüentemente, o ensino da leitura estava embutido nas teorias pedagógicas que distinguiam a educação intelectual no apelo das faculdades da inteligência (percepção, atenção memória, juízo, imaginação e raciocínio) e instrução. Ensinar a ler tornava-se uma tarefa para a qual era preciso a formação do professor e, de certo modo, o curso da Escola Normal tentava cumprir esta exigência à luz das mais modernas teorias da pedagogia em circulação naquele momento.

> Toda professora póde fazer soletrar as creancinhas, o primeiro mestre que appareça póde preparar rapazes para repetirem a tabela de multiplicação; mas para ensinar a leitura pelo systema que não emprega os nomes das letras e se limita a fazer ouvir-lhe o som, ou para exercitar os alumnos nas operações do calculo por meio d'uma syntese experimental, é necessaria uma certa intelligencia; e para prosseguir na applicação d'um tal systema racional, durante o mais completo dos estudos, é preciso um grau de criterio, de invenção e sympatia intellectual, de poder de analyse (Spencer, 1905:94-95).

A concepção do método de ensino de leitura estava em relação direta com a formação do professor: "O methodo da soletração permitte ao professor fazer-se auxiliar pelos monitores e decuriões, enquanto o da emissão de sons, muito mais difficil, exige sua acção direta no ensino" (Pontes, 1881:129). O "método *fônico*" é "excelente", mas "exige da parte do mestre uma experiência, tino, segurança de marcha excepcionais" (Buisson, 1876:231).

A Escola Normal paulista marcava a ruptura com o ensino de leitura por soletração sustentado na memorização, suplantando-o pelo apelo sonoro das letras ou sílabas, o que não significava o desprezo à memória, mas um novo emprego desta faculdade intelectual. "No desenvolvimento da memoria convem fazer que os meninos decorem, porem depois de bem sabidas as licções, evitando-se assim o inconveniente de decorarem sem consciência de sentido d'aquillo que lêem" (prova de pedagogia realizada por José Marcelino C. J., 22 de dezembro de 1876, 5129 01, AE, MIP).

O programa do curso da Escola Normal estava fincado nos preceitos definidos pelos processos intuitivos.

> O systema que consiste em obrigar as creanças a decorar [...] dava á formula e ao symbolo mais importancia do que é a cousa formulada ou symbolisada. Repetir correcatmente as palavras bastava, comprehendel-as era inutil; e d'este modo o espirito era sacrificado á letra. Reconhece-se, finalmente, que, neste caso como nos demais, semelhante resultado não é accidental, mas inevitavel; que quanto mais attenção se prestar ao symbolo, menos se presta á cousa symbolisada; ou, como bem o disse há bastante annos Montaigne: *saber de cór não é saber* (Spencer, 1905:80; grifo do autor).

Francisco Pedro do Canto utiliza-se de sua prova para informar do *seu* método "particular" do ensino de ler, de que fez uso no período em que ocupava a "Cadeira de 1as. Lettras do sexo masculino" de Sete Barras. Para o professor Francisco, o método que empregava no ensino de ler e escrever garantia que, em quatro meses, alguns de seus alunos aprendessem a ler rápida e perfeitamente bem.

> Durante o tempo que dirigi a minha cadeira fiz uso de um methodo meu particular, com o qual consegui em menos de 4 meses deixar alguns alumnos lendo

> perfeitamente. Consistia elle na exposição do alphabeto em um quadro de panno pintado à oléo, começando pelo alphabeto manuscripto maiusculo e minusculo, todos paralelos uns aos outros de máneira que o *A* maiúsculo typografico correspondesse ao *A* maiusculo manuscritpto. Procedia a leitura dos defferentes typos de lettras e a medida que os alumnos hião comprehendendo as lettras fazia-os traçal-as na pedra fazendo desta maneira destinguir defferentes typos de lettras. Passarão depois ao syllabario no 2° quadro, começando pelos dithongos, e fazia-os lerem as syllabas pelo methodo moderno ou de inducção, da maneira seguinte: liam primeiramente a 1ª carreira de syllabas e hião á pedra formar palavras taes como *ba ba, bo bo*. Passão em seguida a outra ordem de syllabas, taes como, Ça, ce, ci, ço, çu, e formão na pedra as palavras ba ço, bico, e assim proseguia até o fim do syllabario, findo o qual estavão os alumnos habilitados a lerem nos livros (prova de caligrafia realizada por Francisco Pedro do Canto, 27 de janeiro de 1876, 5129 01, AE, MIP).

O método que fazia ler em quatro meses ensinava a escrever ao mesmo tempo, numa simultaneidade em que o ato de escrever é complemento do ato de ler. A leitura supunha o reconhecimento visual da letra ou sílaba registrada no "quadro de panno pintado a oléo", que, em seguida, era traçada na pedra. Os recursos materiais empregados no método de ensino de leitura do professor Francisco, tanto como os procedimentos empregados, constituem indícios para se pensar o modo de organização de sua escola, isto é, o "methodo geral" que empregava. Para isso, é importante acrescentar que, enquanto dirigia a cadeira de Sete Barras, o professor Francisco recebeu a quantia de 62$000 para comprar "6 Bancos de 10 palmos de comprimento, 3 Bancos de 10 palmos de comprimento e 2 ½ de largura, 1 Meza de 5 palmos em quadra, 1 Cadeira para o Professor" e ainda 21$380, para os seguintes "utensis": "1 tinteiro e areeiro, 1 Campainha, 15 Tubos para Tinta, 27 Louzas, 27 Canetas de Latão, 27 Lapes de pedra, 90 Traslados sortidos" (fornecimento efetuado no dia 30 de outubro de 1872, cf. "Livro de registro dos utensis, e as quantias para a compra dos mesmos, e dos moveis que forem fornecidos aos estabelecimentos á Instrucção Publica", AE 1124, AE, MIP). Entre os materiais relacionados, a pedra/quadro-negro não aparece, mas a existência deste material em sua escola foi revelada na descrição de método de ensino de leitura que realizou na prova de pedagogia: "Procedia a leitura dos defferentes typos de lettras e a medida que os alumnos hião comprehendendo as lettras fazia-os traçal-as na pedra fazendo desta maneira destinguir defferentes typos de lettras."

O mobiliário de sua escola era suficiente para a acomodação de 30 alunos, quando a freqüência média deduzida com base na quantidade nos utensílios era de 27 alunos. A correspondência entre o número de utensílios e o número de alunos mostra

que o conjunto de lousas, canetas de latão e lápis de pedra compunha-se de materiais de posse individual dos alunos: cada aluno teria o seu conjunto básico de utensílios de escrita. A lista de materiais, a prova de pedagogia, o relato do método de ensino de leitura, o emprego de materiais coletivos e o uso dos utensílios escolares na proporção quantitativa de alunos constituiriam indícios suficientes para se inferir que o professor Francisco organizava sua escola a partir da orientação do método de ensino simultâneo.

O método do professor Francisco não era um método de ensino de leitura exclusivo deste professor. Talvez, do ponto de vista prático, se tratasse de um "methodo moderno", expresso no ensino coletivo que possibilitava a união do "ver" no quadro de óleo, "ouvir" o nome e o som, reproduzir na "pedra" ou na lousa de cada um dos alunos. O método do ensino de leitura com base no apelo sonoro gerava as condições de organização escolar e disposição material que possibilitavam a ampliação do emprego da pedra ou do quadro-negro.

O quadro-negro, ou a "pedra", seria instrumento importante, porque permitiria ao professor dar a "ver" a formação de uma letra — o que, por sinal, era uma das partes da prova do professor Francisco, que se intitulava *Formação das Lettras*. O ensino da "formação das letras" integrava o ensino de caligrafia, que compreendia:

> 1-Letras primitivas e derivadas; 2- Formação das letras; 3- Letras maiúsculas e minúsculas e seus derivados; 4- Bastardo, bastardinho e cursiva, e seus usos; 5- Modo de aparar pena; 6- Posição do corpo, modo de pegar a pena, colocação do papel ou do livro; 7 – Modos de traçar as letras; 8 – Métodos de escrever; 9 – Método de letra cursiva; 10 – Primeiras lições de escrita; 11 – Inclinação das letras; 12 – União das letras e espaços entre as palavras, bem como a divisão delas na linha (Monarcha, 1999:98).

O ensino de *Formação das Lettras* era realizado com explicação e demonstração de como fazer. A explicação era pautada pela "fisiologia elementar dos órgãos da voz" (Buisson, 1876:235), o que dá ao ensino da caligrafia complementaridade com o ensino de leitura. Eis um trecho da prova de Francisco:

> As lettras que constituem o nosso Alphabeto são 25 a saber: *a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, x, y, z* dessas umas são chamadas vogaes e outras consoantes ou consonancias. As vogaes, assim chamadas por terem um som proprio sem socorro de qualquer outra lettra, são, a saber; *a, e, i, o, u, y*. As outras são chamadas consoantes ou consonâncias porque por si só não tem som algum. As consoantes dividem-se em labiaes, dentaes, guturaes. As labiaes são aquellas que se pronuncião com os labios, taes como: *b, f, m, n*. Dentaes aquellas que si pronuncião entre os dentes, como *d, l*. Guturaes, aquellas cujo som parte da garganta taes

> como: ; *g*, *h* (prova de caligrafia realizada por Francisco Pedro do Canto. 27 de janeiro de 1876. 5129 01, AE, MIP).

Esta "ginástica vocal" ajudava na leitura e na ortografia (cf. Buisson, 1876:235). Em seguida, vinha a divisão e o emprego das letras do alfabeto em maiúsculas e minúsculas:

> Chamão-se lettras maiusculas aquelas que tem um disinvolvimento maior e forma diversa das minusculas. O uso dessas lettras está admittido: 1º: no principio de cada oração ou sentença, 2º nas palavras ou nomes proprios; 3º na Poesia: no principio de cada verso (prova de Caligrafia realizada por Francisco Pedro do Canto. 27 de janeiro de 1876. 5129 01, AE, MIP).

As letras maiúsculas ou minúsculas dividiam-se, segundo o modo de traçá-las do professor Francisco, em simples ou compostas. Simples seriam as letras feitas "por um so traço", como, exemplo, "*b, d, f, m, J, T, A*"; compostas, aquelas "feitas por mais de um traço", como "*h, y, l, P, R*" [na prova escrita à mão, a descrição corresponde ao desenho da letras].

O modo de traçar as letras era ensinado com base nos modelos de Joaquim José Ventura da Silva, considerado um dos melhores. Consistia em fazer movimentos, partindo "debaixo para cima subindo pelo esquerdo e descendo pelo direito" (prova de caligrafia realizada por Francisco Pedro do Canto, 27 de janeiro de 1876, 5129 01, AE, MIP).

O conhecimento das letras correspondia ao conhecimento dos sons e da localização dos fonemas — o que, nas palavras do inspetor de Instrução da capital paulista de 1858, poderia ser chamado de "phisiologia do orgão", sons que seriam localizados nos dentes, na garganta ou lábios —, enquanto o ensino do modo de traçar letras supunha conhecer a direção de seus traços: subir ou descer, direita ou esquerda, um ou dois traços. O ensino da escrita unia os elementos fonéticos da leitura ao modo gráfico de traçá-las.

O método do ensino de ler e escrever utilizado na escola masculina de Sete Barras pelo professor normalista Francisco Pedro do Canto é mostra de que o uso do quadro-negro no ensino de ler e escrever na escola paulista coincide com a mudança do método de ensino de ler e escrever por soletração para o método que se pauta pelos sons das letras ou unidades silábicas. A relação entre o uso do quadro-negro e a transição entre os dois métodos pode ser observada na recuperação que se fará da soletração no início do século XX. "No início do século XX, certos mestres utilizam

ainda a soletração, mas é para corrigir os ditados sem recorrer ao quadro-negro" (Chartier, 2000:10). O método do ensino de leitura pelo som é ajudado pelo uso do quadro-negro, porque permite a relação entre ver a letra e ouvir o som, ver o modo de traçar e reproduzi-lo na lousa individual ou na pedra. O uso do quadro-negro ocupa na escola um lugar de controle e contribui para marcar as habilidades que constituem as novas exigências do ensino sobre os alunos, pois era preciso empregar o raciocínio na relação de fonemas e grafemas, não bastando a decoração.

Francisco Pedro do Canto, em 1876, propôs-se a descrever três métodos de ensino de leitura: o método antigo de soletração, o método moderno (apelo ao som) e o método silábico. Descreveu os dois primeiros e, em vez de descrever o método silábico, resolveu expor seu "methodo particular", baseado em procedimentos previstos pelo "método moderno". A vaidade de Francisco no relato de seu "methodo particular" não compensa a falta da descrição do método silábico, mas contribui para evidenciar duas questões importantes do processo de constituição da escola oitocentista de São Paulo. A primeira é a marca "racional", "científica" e "intuitiva" com que os agentes da escola paulista do século XIX referiram-se ao emprego do valor fonético no método de ensino de leitura. A segunda procede da primeira e se caracteriza pelos procedimentos de ensino que uniam a demonstração do traço da letra, a explicação do fonema e a reprodução feita pelo aluno. Este procedimento de ensino era privilegiadamente mediado pelo emprego do quadro-negro e das ardósias.

A falta da descrição do "metodo syllabico" na prova de Francisco deve ser suprida. O método silábico surgia das insuficiências do método de ensino de leitura apoiado na correspondência entre o grafema e o fonema. Para aprender a ler, não bastava conhecer o "valor, tão variavel, dos caracteres, que representam os sons, saber reunir estes ultimos e formar as palavras" (Anquetil, *apud* Pontes, 1881:120). apresenta o método silábico a partir das insuficiências dos métodos de *soletração* e da *emissão de som.*

> Contendo o alphabeto portuguez somente vinte e cinco lettras, cujas combinações dão 1800 syllabas, segundo Soares Barbosa, si o minino só pelo conhecimento dessas 25 lettras estivesse habilitado a por si mesmo combinal-as e formar syllabas, e ainda mais, si o methodo de emissão de sons consistisse em fazer o minino, theorica, ou praticamente perpassar as 1800 syllabas da lingua portugueza, seria absurdo dizer que este é mais facil. Mas o que é manifesta e evidentemente mais facil é fazer o minino dividir só em tres ou quatro elementos (syllabas) uma palavra, do que dividil-a em oito ou nove (letras) (Pontes, 1881:133).

O excesso de combinações silábicas imposto por um método de ensino de leitura marcado pela correspondência entre o fonema e o grafema no ensino das línguas inglesa e francesa foi exposto por Chartier (2000):

> Neste ponto, o inglês e o francês são tão mal aquinhoados um como o outro: a irregularidade das correspondências parece tornar aleatório um ensino por princípios (as exceções não cessam de perturbar as regras) e fastidioso um ensino de pura memória (a lista das sílabas a serem memorizadas é muito mais longa do que em latim) (Chartier, 2000:7).

Na França do Segundo Império e da III República, "os métodos fazem pronunciar as sílabas inteiras, diretamente (BA, CA), sem soletrar letra após letra" (Chartier, 2000:10). A adesão ao método silábico aparece no *Compêndio de Pedagogia*, de Pontes (1881), que critica o método que se estabelece na correpondência grafo-fonética (expressão tomada de Chartier, 2000:7) e enaltece a apresentação progressiva da das unidades silábicas.

> Quem ensina a ler, não tem necessidade de ensinar a formação dos sons, que a criança já emprega todos. Assim, com quanto a theoria proponha, que tal inflexão, por mais difficil deve preceder a tal outra, a pratica as pode empregar com menos rigor, por isso que essa difficuldade já a creança vencêo, aprendendo a falar. Parece, por tanto que o essencial é não apresentar á criança logo nas primeiras lições sinão syllabas que lhe sejam bem conhecidas e familiares (Pontes, 1881:136).

A especialização da educação

A Escola Normal paulista era a instituição normatizadora das práticas escolares e cumpria sua função ao disseminar as teorias modernas da educação que tinham por base o ensino da educação integral, a psicologia, as orientações médico-higienistas e o método de ensino intuitivo. A segunda fase de funcionamento da Escola Normal ocupou curto período (1875-1878), mas deixou traços importantes da conformação da escola do final do século XIX. De acordo com Monarcha (1999), a Escola Normal teve, naquele período, a matrícula geral de 124 alunos; contudo, apenas 27 receberam carta de habilitação. Na seção feminina, fundada em 1876, houve matrícula de 90 alunas; apenas 17 alunas receberam o certificado de habilitação. O ensino das novas teorias da educação seria retomado com mais vigor em 1880, na terceira fase de fundação da instituição normal,.

As modernas teorias de educação distinguiam a educação intelectual da instrução intelectual. A educação intelectual exige o desenvolvimento das faculdades da inteligência desenvolvida por meio dos sentidos, uma tarefa orientada por "princípios" científicos e que deve ser realizada por um agente credenciado para o ensino.

Segundo a prova de pedagogia realizada por José Marcelino (22 de dezembro de 1876, 5129 01, AE, MIP), para "desenvolver as subfaculdades intellectuaes, cumpre primeiro as estudemos sob o ponto de vista psycologico para depois estudal-os segundo os preceitos pedagogicos". A instrução era dada a partir do ensino das matérias propriamente ditas e, embora se procurasse "desenvolver as faculdades intellectuais dos meninos", a instrução se fazia "por outros meios e tendendo a um fim determinado de conhecimentos". A psicologia instaurava um procedimento que preparava o ensino da instrução pelo desenvolvimento intelectual do aluno.

> A educação intelectual procura de modo geral e indeterminado desenvolver as faculdades intellectuais dos meninos, não applicando estas faculdades no ensino de tal e tal ramo de conhecimentos, ao passo que a instruçam propriamente dita tende a dar conhecimentos de uma ramo qualquer do conhecimento assim. se dis que o professor instrue seos alumnos em aritmetica, grammatica etc, e não se dis que dá educação intellectual néssas materias (prova de pedagogia realizada por José Marcelino C. J., 22 de dezembro de 1876, 5129 01, AE, MIP).

O exercício do magistério suporia uma formação que superasse a "instrução prática" de ensino. O ensino da instrução deveria se dar à luz de conceitos pedagógicos que apontem para a educação integral — moral, física e intelectual — dos alunos.

Herbert Spencer foi o filósofo inglês que melhor traduziu a proposta do método intuitivo instituído por Pestalozzi no final do século XVIII. O método intuitivo surgiu "na Alemanha no final do século XIX pela iniciativa de Basedow, Campe e Pestalozzi, foi tributário por sua vez, das idéias de filósofos e pedagogos como Bacon, Locke, Hume, Rousseau, Rabelais, Froebel, entre outros" (Giollito, *apud* Souza, 1998b:26). Para Pestalozzi, era necessário "psicologizar o ensino" (Souza, 1998b:26). A "psicologização" do ensino pressupunha o reconhecimento da marcha natural de desenvolvimento da criança a partir do que o método de ensino deveria ser pautado. Na prova feita por Geraldo da Silva Campista, há o seguinte entendimento sobre esta questão: "Seria desconhecer completamente a psycologia da crença o mestre que

ensinasse por um mesmo processo de dois discipulos de idades differentes, de aptidões diversas" (prova de aritmética realizada por Geraldo da Silva Campista, normalista e professor da "aula annexa do sexo masculino, 28 de novembro de 1883, 5014 01. AE, MIP). Tratava-se de uma intervenção de ensino diferenciada das práticas escolares tradicionais expressas pelo ensino oral nos exercícios de decoração, memorização, etc.

Spencer (1905) ensinava:

> Estamos pois aqui no caminho da doutrina de Pestalozzi: que, na sua ordem como nos seus methodos, a educação deve conformar-se com a marcha natural da evolução mental: que há uma certa ordem de sucessão para o desenvolvimento espontaneo das faculdades, e um genero particular de conhecimentos reclamado por cada um d'estas faculdades durante o seu desenvolvimento; cumpre-nos a nós descobrir esta ordem e fornecer ás faculdades os seus alimentos (Spencer, 1905:87-88).

A consideração da sucessão no desenvolvimento das faculdades é procedimento que classifica para definir intervenções. Neste particular, Spencer (1905) reconhecia que os professores têm noção desta condição de ensino e fazem com que a progressão de conhecimentos oriente as intervenções de ensino. Entretanto, alertava ele, faltaria ao professor o reconhecimento de certos detalhes.

> Os mestres tiveram-no sempre em consideração nos seus cursos de estudos escolares por a forte razão de que a educação não é possivel senão com esta condição. Nunca ensinaram em tempo algum a regra de tres ás creanças sem que primeiramente tivessem aprendido a sommar. Não as ensinaram a fazer themas sem que previamente aprendessem a escrever. As secções conicas foram sempre precedidas pela geometria elementar. Mas o erro dos velhos methodos consiste nisto: não admittem no detalhe o que são obrigados a reconhecer na generalidade. (Spencer, 1905:89).

E utilizou-se do seguinte exemplo:

> Se os annos devem decorrer desde o momento em que a creança póde conceber a relação de posição entre dois objectos até ao momento em que póde conceber a terra como uma esphera formada de continentes e mares, coberta de montanhas, de florestas, de ribeiras e villas, rodando sobre o seu eixo e gyrando em volta do sol; se ella passa por graus de uma noção á outra; se as noções intermediarias são cada vez mais amplas e diversas, não é acaso evidente que existe uma ordem geral de sucessão pela qual ela deve passar; que cada noção mais lata se compõe de noções intermediarias são mais restrictas que ella presupõe; e que apresentar estas noções compostas á creança, antes que esta possua os elementos, é quasi tão absurdo como apresentar-lhe a noção final da serie antes da noção inicial? (Spencer, 1905:89).

Ele reconhecia em Pestalozzi aquele que melhor definira os princípios evolucionistas no método de educação apoiado na marcha de desenvolvimento natural

da criança. Entretanto, adverte que "methodos de aplicação são imperfeitos e algumas vezes estão em contradicção com sua propria theoria". Diante disso, relaciona sete princípios considerados como definitivos para a constituição de um método de educação.

> 1 - O espírito vai do simples para o composto; 2 - o espírito vai do indefinido para o definido; 3 - o espirito vai do concreto para o abstracto; 4 - o desenvolvimento individual da creança reproduz as phases do desenvolvimento historico da humanidade; 5 - é preciso proceder dp empirico para o racional; 6 - é preciso fomentar o desenvolvimento espontaneo (*self-development*); 7 - a actividade intellectual é por si mesma agradavel e o estudo bem dirigido deve produzir o prazer e não o desgosto (Spencer, 1905:71).

Estes princípios se esclareceriam na aplicação dada no "exercício das faculdades de percepção da creança; as Lições de Cousas, o ensino de desenho, da geometria". Dois princípios fundamentais dirigem esta proposta de educação: "1 - a acquisição dos conhecimentos deve ser o resultado da actividade espontanea da creança; 2 - o exercicio normal das faculdades sendo por si agradavel, o estudo se for bem dirigido, deve ser attrahente." Propõe-se uma educação por princípios, em vez de um método sustentado por regras. Tais princípios devem respeitar a marcha da criança. O interesse natural da criança pelo desenho seria uma das manifestações do espírito infantil.

> A opinião que se propala de que o desenho deve ser considerado como um dos elementos da educação é, além d'isso, um indício das ideias mais justas sobre a cultura do espirito que começam a prevalecer. Neste ponto também os mestres começam por adoptar a marcha que a natureza lhes tem constantemente indicado. Os esforços espontaneamente feitos pelas creanças para representarem as pessoas, as casas, as arvores, os animaes que a rodeiam, sobre uma pedra, se acaso não puderem fazer melhor, ou com lapis sobre papel, se lh'o derem — são um facto conhecido de todo o mundo (Spencer, 1905:122).

Os desenhos seriam manifestações prazerosas de representação infantil do mundo, esforços de reprodução dos objetos vistos, o que significaria um "exercício instinctivo das percepções, um meio de tornar a observação mais exacta e completa".

A prova de pedagogia realizada por José Marcelino em dezembro de 1876 mostra como o curso normal se servia das novas teorias de educação. A inteligência é definida como a faculdade de conhecer. O desenvolvimento da inteligência passaria pela percepção, "uma faculdade por meio da qual a alma se apóssa dos objectos do mundo extterno. Quando a alma de posse d'objectos procura conhecel-os perfeitamente [...] pela attenção: a attenção prolongando-se toma o nome de

observação" (prova de pedagogia realizada por José Marcelino C. J., 22 de dezembro de 1876, 5129 01, AE, MIP). Em vista do grande valor atribuído ao desenvolvimento da inteligência desenvolvida mediante exercícios de atenção e observação é que se edificaria a importância da educação pelos sentidos. Para José Marcelino, a "instruçam intellectual" deveria ser iniciada "por intermedio dos organs do sentido", porque a "natureza animal desenvolve-se primeiro no menino que a espiritual". O professor teria que "começar desde muito cedo a tractar do desenvolvimento das ideias do mundo externo", através dos "organs do sentido, sendo por esse lado claras e certas", dentre os quais o privilegiado seria a "vista".

De acordo com a prova realizada por Carlos Joaquim dos Reis, a "educação dos orgãos sensorios merece a mais seria attenção da parte do professor; é por elles que a alma se põe em communicação com o mundo exterior. Cinco são os orgãos dos sentidos, correspondendo a elles estes ditos sentidos". Destes, "a vista e o ouvido são os mais importantes" e precisam ser cultivados com "esmero". Para os ouvidos, a música; para os olhos, o desenho: "são os meios mais efficazes para o seu desenvolvimento" (prova de "Educação physica. Meios indirectos e directos. Educação dos órgãos dos sentidos", realizada por Carlos Joaquim dos Reis 19 de dezembro de 1876, 5129 01, AE, MIP).

Segundo a prova de Geraldo Campista, o método inventado por Pestalozzi "se basêa na intuição, na percepção immediata das causas pelos sentidos, principalmente pelo sentido da vista — é o methodo que se pode applicar á qualquer ramo do ensino pelas *lições de cousas*" (prova de aritmética realizada por Geraldo da Silva Campista, normalista e professor da "aula annexa do sexo masculino, 28 de novembro de 1883, 5014 01, AE, MIP; grifo no original). A intuição é a base da instrução "diz Pestalozzi", e a visão é o "conhecimento mais simples, mais immediato que temos das cousas, diz Locke". A proposta de educação integral faz da educação dos órgãos dos sentidos um meio de educar física, moral e intelectualmente, expressando-se no "acceio dos meninos, acceio da escola, renovação do ar, variedade nos exercicios, boa postura de corpo nos meninos". Os cuidados com o asseio da escola previam que esta deveria estar "sempre varrida, as paredes caiadas, os moveis em boa ordem". A necessária variedade de exercícios reconhece que "o que caracterisa a infancia é a

mobilidade" — e, por isso, a necessidade da aplicação de exercícios alternados entre o uso da pedra e o uso da carteira.

A instituição prática das teorias de educação integral ensinadas pela Escola Normal reclamava a formação teórica do professor e que estivessem solucionados problemas básicos, como a provisão escolar e o local de funcionamento da escola. Para zelar pelo asseio da sala ou pela conservação do mobília era preciso que, em primeiro lugar, a escola estivesse provida e tivesse lugar de funcionamento. Variar os exercícios, alternando o uso da pedra e da carteira, exigia antes de tudo que a escola estivesse provida de carteiras e "pedra". A pedra também é material coletivo que implica uma escola organizada a partir dos preceitos da instrução simultânea. A instrução simultânea, por sua vez, pressupõe a organização de grupos homogêneos de ensino. Os procedimentos intuitivos que demarcavam a educação integral constituíam-se no refinamento da questão metodológica de ensino, o que não significa que o modo de organização escolar fosse uma questão consumada.

Em 1883, o normalista Geraldo Campista registrou a "applicação do methodo intuitivo do ensino de Arithmetica" na "aula annexa do sexo masculino" onde era professor.

> Para a classe dos principiantes — methodo intuitivo; — porque as creanças fazem uma idea mais perfeita de um numero concreto que de um abstracto. Para a classe media — Ora o intuitivo, ora o racional de Condorcet, porque o tempo de ensinar-se ás creanças á raciocinar, á estabelecer os termos de uma proposição, á fazer mentalmente os differentes calculos, sobre os numeros inteiros, a fazel-os praticamente em seguida. Para a classe adiantada — os methodos geraes de anlyse e synthese — em suas applicações particulares (prova de aritmética realizada por Geraldo da Silva Campista, normalista e professor da "aula annexa do sexo masculino, 28 de novembro de 1883, 5014 01, AE, MIP).

O matiz psicólogico do método intuitivo era elemento constituinte das teorias pedagógicas em circulação pelo mundo e ensinadas no curso normal paulista. A aplicação dos princípios da educação integral acarretava o reconhecimento de que o desenvolvimento mental da criança obedece a uma sucessão e o método de ensino deveria estar condicionado a esta sucessão. Isto significa, entre outras coisas, reconhecer que a prática do magistério exige uma especificidade de formação que redimensiona a atuação do professor e qualifica a prática do magistério. É de se prever daí que modos de organização escolar que recorrem ao auxílio de monitores na consecução da tarefa escolar (mútuo ou o misto) tornam-se pouco receptíveis às

novas demandas de intervenção suportadas por preceitos psicológicos. Em práticas tradicionais, caracterizadas por procedimentos de decoração e repetição, seria possível treinar o aluno monitor para a função repetidora de tarefas. Mas, quando o método de ensino alcançava o estatuto da ciência, da psicologia, o exercício do magistério deveria ser de competência do professor.

O aluno monitor, destituído da co-direção do serviço escolar, seria substituído pelo professor adjunto. Nas escolas paulistas do início da década de 90 do século XIX, a instituição do professor adjunto, auxiliar do professor em escolas com mais de 30 alunos, solicitaria dos candidatos ao cargo "curso completo nas escolas complementares ou dez anos de exercício como professor interino da escola provisória"; "poderiam ser aproveitados os que se habilitaram para o magistério no regimento de 18-4-1869 ou no de 22-8-1887" (Souza, 1998a:71).

A educação tornava-se assunto de especialista. O exercício do magistério se tornava ofício para "homem feito, solidamente instruído" (Gréard, *apud* Buisson, org., 1911:2.788).

Capítulo 6

ESCOLA DE CLASSES

> Com razão se póde dizer que o melhor mestre é o que mais giz gasta e faz gastar (Campagne, 1886:780, referindo-se ao emprego escolar da "pedra" nas escolas norte-americanas).

O modelo escolar norte-americano

É preciso tratar, agora, de uma outra influência que atuou sobre o objeto deste estudo. Wolff (1992:32) observa que, "como no próprio desenvolvimento de seu processo político, que mesclava programas ideológicos franceses, com pinceladas de liberalismo norte-americano, o sistema escolar brasileiro adapta as soluções educacionais experimentadas em outros países". O mesmo autor informa que, entre os anos de 1800 e 1880, foram publicados 15 títulos de obras referentes à arquitetura escolar nos Estados Unidos, 20 na Grã-Bretanha e 29 no resto da Europa (cf. Wolff, 1992:39).

Os cuidados quanto ao material e o espaço escolar teriam sido expressos pelo canadense M. Hodgins, deputado e ministro da educação em Toronto. Sua obra intitulada *School-archictecture* foi reconhecida por Buisson (1876:196): "Nela se encontram os mais completos ensinamentos sobre as questões diversas que se relacionam à escolha das instalações e dos materiais, à disposição dos prédios e aos melhores modelos de bancos, quadros-negros, etc.". Hodgins conhecia bem "tudo que era feito nos Estados Unidos; escolhia com discernimento o que encontrava de melhor" e aperfeiçoava as sugestões norte-americanas, acrescenta Buisson (1876:196). A participação arquitetônica na escola dos Estados Unidos do século XIX marcaria fundamentalmente as condições de instalação e provisão escolares.

No relatório da Exposição de Filadélfia, Buisson (1876) informa, no capítulo VII de sua obra, as condições dos edifícios e mobiliários escolares das escolas norte-americanas. Em 1860, o "superintendente" das escolas de Boston, J. D. Philbrick e

"um arquiteto experimentado" prepararam vários modelos de edifícios escolares, atentando para as "descrições técnicas" e a "organização de ensino". Este trabalho resultou num conjunto de instruções submetidas ao Conselho Municipal, dentre as quais: "Os prédios de uma escola primária devem compreender regularmente seis salas, cada uma delas corresponde a um grau de ensino." Cada sala deveria ter "13 pés de altura" e uma superfície de "784 pés quadrados".[1] Os edifícios escolares antigos apresentavam dois andares, cada um com uma grande sala com assentos para 180 alunos. Não havia "dependências necessárias", tais como "salas de recitação, vestiários e quadros negros" (Buisson, 1876:181). No início da década de 70, seria proposto um modelo de iluminação da sala que consistia em "três grandes janelas colocadas à esquerda dos alunos", segundo o "sistema recomendado pelo célebre doutor Williams, de Boston, e pelos oculistas mais distintos da Europa" A iluminação era assegurada por três janelas colocadas na parede esquerda da sala de aula e as demais paredes eram "lugar para quadros negros, cartas murais e outros objetos de ensino por aspecto".[2] Aliavam-se prescrição médica e orientação de ensino.

Desde a década de 1860, o sistema escolar norte-americano contava com *ungraded schools* e *graded schools*.[3] Nas localidades rurais, existiam as escolas não graduadas, destinadas a uma população de alunos com freqüência irregular e caracterizadas por programas de ensino mais limitados. As escolas públicas graduadas localizavam-se em regiões mais populosas e distinguiam-se por um programa de ensino que era "um curso completo de estudos", dividido em três graus: a escola elementar (*primary school*), a intermediária (*intermediate school*) e a superior (*high school*); a cada um dos graus correspondia um estabelecimento escolar distinto.

> Cada uma destas escolas é repartida em classes, freqüentemente instaladas em uma sala distinta, tendo todas um plano próprio de estudos, que deve ser cumprido em um período determinado chamado *termo*, correspondente quase sempre à metade ou

[1] Pé "de altura": medida de comprimento que equivale a 0.33m (cf. FIC, s/d:158-159.
[2] Ensino por aspecto é uma denominação dada ao ensino intuitivo (cf. Souza, 1998a:160).
[3] As escolas graduadas norte-americanas têm sua origem na preocupação com o "edifício-escola" desde a década de 30 do século XIX, quando Horace Man e Henry Bernard visitaram a Prússia e observaram a construção de "casas escolares divididas em muitas salas de aula". Souza (1998a:37-38) afirma que, desde então, se formou "o vínculo entre o edifício-escola e concepções educacionais". A instrução graduada nas escolas primárias deu-se em 1860, o que facultou aos professores a adoção do ensino simultâneo e o estabelecimento de um currículo uniforme. A divisão das salas de aula dava ao professor mais controle sobre os alunos e mais especialização da instrução.

Biblioteca
Nadir Gouvêa Kfouri
PUC/SP

> a um quarto do ano escolar. Cabe aos mestres distribuir as matérias durante os diferentes meses do termo (Buisson, 1876 :69; grifo do autor).[4]

A escola norte-americana reunia organização do ensino e disposição espacial planejadas. A graduação era a principal distinção entre uma modalidade escolar e outra, efetivada a partir da organização serial de um programa de ensino que se reparte em classes segundo a faixa etária e o desenvolvimento intelectual. A divisão dos alunos em classes por critérios de homogeneização permite, portanto, a organização serial do ensino. A seriação do ensino implica a seqüenciação dos conteúdos, donde pressupõe a freqüência regular dos alunos. Cada classe reúne um grupo de alunos com faixa etária e desenvolvimento intelectual comuns e aos cuidados de um só professor com a função de transmitir uma parte do programa de ensino numa organização escolar guiada pela transmissão simultânea de ensino.

> A uniformidade implica, obviamente, uma homogeneização na oferta dos conteúdos de aprendizagem, não só no nível da instrução como também no do desenvolvimento das atividades escolares em estabelecimentos análogos. Isso quer dizer que o fato de que todos aprendem ao mesmo tempo sob a tutela de um só docente traz em si a necessidade de se unificar os conteúdos de ensino, tanto no nível da instituição como no de todo o sistema (Narodowski, 1993:88).

Das inovações propostas pela escola norte-americana, deve-se destacar os cuidados com o ensino de ler e escrever. A esse respeito, a influência exercida pelas exposições internacionais pode ser verificada quanto à de Paris (1867) e Filadélfia (1875), no que se refere à relação entre matérias e método de ensino de Leitura. O *Compêndio de Pedagogia*, de Antônio Marciano da Silva Pontes (1886), trata o ensino da escrita fazendo referências especiais à Exposição Universal de Paris, realizada em 1º de setembro de 1867. Com influência francesa, o compêndio de Silva Pontes reúne os ensinamentos de Taiclet e Taupier, para instituir uma prática oposta ao "enfadonho e antigo systema de debuchos, exercicios na ardosia, etc." Silva Pontes demonstra preferência pelo método de Taupier e relaciona as características deste método de ensino de escrita, entre as quais:

> Dar a definição dos differentes traços, que formam as letras, indicando os principios relativos á altura da carteira, do assento, á posição do papel, do corpo, dos pés, dos braços e das mãos; do modo de pegar na penna, do movimento dos

[4] No original: *Chacune de ces écoles est partagée en classes, installées souvent dans une salle distincte, ayant toutes un plan d'études propre, lequel doit être parcouru en une période déterminée appelée terme, correspondant presque toujours à la moitié ou au quart de l'année scolaire. Il incombe aux maîtres de répartir les matières pendant les differents mois du terme.*

> dedos, do punho, do ante-braço e do braço. O systema da imitação deve ser empregado conjunctamente com o debucho, afim de que o alumno adquira a possibilidade de copiar os traslados, ao mesmo tempo que cobre os debuchos do caderno. Quanto seja possível, os exercícios devem apresentar á vista um quadro bem ordenado, afim de excitarem o gosto pela escripta (Pontes, 1886:150-151).

Os exercícios de debuxo com o uso da ardósia são criticados, a posição com o modo de se sentar e o uso do caderno dão destaque ao uso da pena, permanece o uso dos traslados e se sugere um "quadro bem ordenado" com os caracteres de escrita. A diferença entre o uso de ardósias e as inovações sobre usos e propriedades do quadro-negro das escolas americanas em face das escolas francesas foi reconhecida em 1876 por Buisson, na obra *Rapport sur l'instruction primaire à l'exposition universelle de Philadelphie* (exposição realizada no ano de 1875). Este autor reconhece também que as escolas norte-americanas empregavam a ardósia por mais tempo no ensino da escrita do que se fazia nas escolas francesas: "Geralmente os alunos passam à escrita sobre o papel mais tarde que na França, e o emprego da ardósia é continuado por muito tempo, sobretudo para alguns exercícios, como o *spelling*" (Buisson, 1876:203). O quadro-negro tinha lugar destacado na exposição americana: "o quadro-negro reina em torno de toda a classe, ou ao menos sobre dois lados de uma grande dimensão" da parede. O quadro-negro portátil saía do cavalete para constituir-se como quadro-negro numa parte da parede. Esta transformação atingia a organização do ensino:

> Os quadros negros são um instrumento de trabalho precioso. Também é encontrado em torno da sala: freqüentemente, em lugar de um quadro-negro fixado à parede, a própria parede é transformada em quadro-negro por meio de um revestimento de fácil aplicação. Não é necessário, como em nossas escolas, depois de uma lição, apagar tudo o que havia sido escrito, para encontrar lugar para outras matérias (Buisson, 1876:202).[5]

Buisson cita o exemplo dos quadros usados pelas irmãs morávias de Bethlehem (Pensilvânia): eram quadros que chamavam a atenção pelo "engenhoso mecanismo"; "colocados entre pilares e suspensos por uma corda que passa por duas roldanas com contrapesos não aparentes".[6] Versão "engenhosa" deste material foi registrada nas

---

[5] No original: *Les tableaux noirs sont un instrument de travail précieux. Aussi en trouve-on tout autour de la classe, et souvent, au lieu d'un tableau noir fixé mur, c'est le mur lui-même qui est transformé en tableau noir au moyen d'un enduit d'une application facile. On n'est pas obligé, comme dans nos écoles, après une leçon, d'effacer tout ce qui a pu être écrit, pour trouver de la place à d'autres matières.*

[6] No original: [...] *placés entre des montants et suspendus par une corde passant sur deux poulies avec contre-poids non apparents.*

escolas paulistas do século XIX: tratava-se de um modelo de "quadro-negro reversível em duas faces, preso a um cavalete e girando sobre um eixo metálico" (Guaraldo, 1987:36).

O quadro-negro era material escolar privilegiado das *graded schools*, especialmente porque estas escolas eram pouco numerosas.

> Quando a classe é pouco numerosa, o que é o caso da maior parte das *graded schools*, todos os alunos vão, de acordo com a ordem que lhes é dada, escrever no quadro; não raro, vimo-los aí fazerem um ditado em conjunto, de pé cada um diante de um quadro ou de uma seção do quadro-negro. Pode-se tirar grande proveito desta prática, porque a mão e o punho adquirem dessa forma uma grande flexibilidade, e o mestre corrige a propósito as formas defeituosas no trabalho de cada um dos alunos, dando uma olhada no trabalho do vizinho. A correção, embora individual, aproveita a todos (Buisson, 1876:254).[7]

O quadro-negro pendurado ou cimentado na parede é chamado quadro-negro parietal. "Parietal" deriva do latim *parietale* e se refere ou pertence à parede, diz respeito àquilo que é próprio para ser pendurado na parede. A versão parietal do quadro-negro faz parte da "base material" expressa "nos materiais didáticos, nas mobílias e nos prédios escolares, que incorporavam as novas relações de produção, matérias-primas, tecnologias e processos educativos, na elaboração destes instrumentos e significados" (Khulman Júnior, 1996:185).

A versão do quadro-negro parietal usado nas escolas norte-americanas merece destaque. Não se trata de saber a quem coube a iniciativa de pendurar ou cimentar o quadro-negro na parede. Na Bélgica, uma circular ministerial datada de 27 de novembro de 1874 estabelecia, entre os materiais escolares indispensáveis, "uma tábua negra fixa que se estenderá, tanto que possível, sobre todo o comprimento do estrado" (Buisson, org., 1911:1.947). O lugar do quadro-negro da escola belga era definido segundo o lugar do estrado; provavelmente, seria pendurado ou cimentado na parede frontal da sala. A especificidade da versão parietal do quadro-negro da escola norte-americana era revelada na participação arquitetônica sobre a concepção espacial da escola. Segundo registrou Buisson (1911:1853), não se tratava de "uma

---

[7] No original: *Quand la classe est peu nombreuse, ce qui est cas pour la plupart des graded schools, tous les élèves vont, sur l'ordre qui leur est doné, écrire au tableau; souvent nous les avons vus y faire une dictée tous ensemble. Debout chacun devant un tableau ou une esctyion du tableau noir. On peut tirer un grand profit de cette pratique, car la main et le poignet acquièrent de la sorte une grande souplesse, et le maître corrige à propos les formes défecteuses dans le travail de chacun d'eux voyant d'un coup d'oeil travail de ses voisins, la correction, bien qu'individuelle, profite à tous.*

quadro-negro fixado na parede, é a parede mesma transformada em quadro-negro". A versão parietal deslocava o quadro-negro da parede frontal da sala de aula para ocupar todas paredes da sala de aula. Esta mudança atingia os procedimentos metodológicos, tendo-se em vista que o quadro-negro parietal surgia numa escola graduada, isto é, numa escola que classificava os alunos por idade e grau de conhecimento e os mantinha separados por paredes que dividiam as salas do edifício escolar. A homogeneidade dos alunos permitia mudanças de método que davam mobilidade à dinâmica interna da sala, já que grupos de alunos poderiam ir ao quadro-negro. A versão parietal do quadro-negro que circundava as paredes frontal e laterais da sala de aula foi chamada de "cinturão negro" (Guaraldo, 1987:36) e marcou nos anos 30 do século XX uma " nova didática escolar" caracterizada pela maior mobilidade dos alunos e os "trabalhos em equipe".

Talvez este seja um exemplo do alerta feito por Chartier (2000:14), segundo a qual é comum uma inovação esconder outra.

Haveria neste momento a fundação de uma nova concepção de relação marcada pelo móvel escolar.

> Na sala de aula os alunos eram considerados como um agrupamento de indivíduos indiferenciados, as aulas eram coletivas e expositivas. Na classe a disciplina era confundida com imobilidade e silêncio, devendo o educando, passivamente aprender e decorar pontos (Guaraldo, 1987:34).

A versão parietal do quadro-negro marcava a educação fundamentada nos sentidos e guiada pelos procedimentos do método de ensino intuitivo.

> Não podemos deixar de falar de um dos mais importantes artigos escolares; queremos nos referir aos quadros negros parietais e manuais. [...] A superioridade da vista para a aquisição de conhecimentos em comparação dos outros sentidos, é inquestionável. [...] A memória, só a memória, eis o que se tem cultivado em nossa instrução primária. E, entretanto a inteligência, a faculdade de adquirir idéias, de as reter, de as associar, de as comparar, isto é, de raciocinar e de julgar, e finalmente de querer, pode ser cultivada e fortalecida de um modo completo e eficaz, desde os primeiros passos na escola. A educação não tem sido integral. "Se se quer educar homens em vez de máquinas, é preciso que a educação do entendimento seja completa e universal. [...] Não se quer formar um povo de sábios ou de filósofos; porém é necessário tratar de formar uma geração de homens lógicos, práticos, que conheçam o enlace natural dos fatos, já entre si, já em suas relações com nossa personalidade. [...] é o que desejamos que se inculque na primeira educação" (Barreda, *apud* Khulman Júnior, 1996:188, nota 34).

Em Boston, os quadros negros serviam ao ensino das "lições de coisas" (*object-lessons*). Podiam se encontrar "sobre os quadros negros lindos desenhos de frutas,

flores, pássaros, etc., feitos com vários giz moles para as lições de coisas (*object-lessons*): eles permanecem vários dias e são reproduzidos pelos alunos nas ardósias" (Buisson, 1876:202).[8]

Entre as questões formuladas a um professor que se submetia ao exame de caligrafia ou *penmanship* em Ohio, estavam "indique a posição do corpo ao escrever e a maneira de segurar a pena" ou "indique as faltas mais evidentes em cada uma das letras escritas no quadro-negro". O uso proveitoso do quadro-negro não dispensava o uso das lousas individuais dos alunos americanos, especialmente pelo uso de "giz mole" em substituição ao "giz de pedra", este último acusado de tornar a mão pesada, quando o "essencial é que a mão seja dócil e flexível, e que o olho a dirija bem". As escolas norte-americanas atendiam ao apelo da velocidade imposto por um "país onde os negócios são a grande preocupação, onde o comércio é tão ativo" era preciso "saber escrever rápido" (Buisson, 1876:258).

O quadro-negro era usado como um dos instrumentos a serviço da velocidade de escrita nas escolas dos Estados Unidos, mas as ardósias e cartilhas não estavam superadas. O emprego do quadro-negro instituía nova relação com a escrita e, ao mesmo tempo, nova relação de ensino com o aluno: "Uma dúzia de alunos podem trabalhar simultaneamente um dever que copiam seus camaradas que permanecem nas mesas" (Buisson, 1876:202). A escola norte-americana homogeneizou os alunos e os separou numa sala de aula, dando-lhes certa mobilidade, instituindo uma nova didática escolar. A ruptura com a "disciplina" que é confundida com "imobilidade e silêncio", em que o aluno deve "passivamente aprender e decorar os pontos", é uma marca da "didática escolar formulada pela Escola Nova. No Brasil, a penetração do ideário escolanovista se dá nos fins do período imperial, começo da República, mas a sua ampla difusão e institucionalização ocorre a partir da década de 20" (Guaraldo, 1987:34).

O método do ensino de escrita norte-americano recebeu críticas severas: não era homogêneo nem tampouco original, rompia com a escrita gótica e os tradicionais ritos de preparação para escrever. "Se esta escrita se aproxima da *inglesa* pelas curvas, ela também apresenta numerosas relações com a escrita alemã" (Buisson,

---

[8] No original: *À Boston, on trouve sur les tableaux noirs de jolis dessins de fruits, de fleurs, d'oiseaux, etc., faits avec plusieurs crayons pastel pour les leçons de choses (object-lessons): ils y*

1876:258). O quadro-negro era um dos recursos para a efetivação deste método de escrita. Era reconhecido pelas possibilidades de uso, um material coletivo não apenas no sentido em que nele se registra uma lição que deve ser vista e reproduzida por todos ao mesmo tempo e de uma só vez, mas também porque grupos de alunos poderiam ir ao quadro-negro e nele esboçar desenhos muitas vezes livres, iniciando, treinando e/ou aperfeiçoando a coordenação dos movimentos manuais, realizando desta maneira a "educação da mão" ou a "educação dos músculos" usados para escrever.

O uso do quadro-negro exigiria certas habilidades do professor:

> [...] que o professor saiba desenhar habilmente com o giz, para fazer bons modelos no quadro-negro. De acordo com a experiência de eminentes professores, o desenho ensinado com a escrita renderia serviços autênticos. Quando dizemos desenho, entendemos naturalmente o mais elementar, o desenho linear feito a mão livre. Sem dúvida, a educação do olho e sobretudo a da mão fazem-se mais facilmente pelo desenho e aceleram muito os progressos na escrita. Como um aluno pode fazer algo de bom, se tem sob seus olhos coisas defeituosas? Mas, dir-se-á, não existem modelos gravados ou litografados de irrepreensível execução? Cremos que isso não basta: é preciso que, com mão hábil, o mestre exponha os detalhes da execução, indique as proporções e dê conta de tudo. Aliás, como inspirar o gosto por uma bela escrita, se parecemos desdenhá-la e se dela somos apenas pobres praticantes? (Buisson, 1876:256).[9]

O quadro-negro foi apresentado na Exposição de Filadélfia como o recurso que possibilitava a explicação e a demonstração; a atenção poderia ser treinada a partir da atração do "olho" dos alunos atentos ao modo de fazer. A habilidade das mãos seria desenvolvida na reprodução da lição vista no quadro-negro, nas lousas, cadernos ou indo ao próprio quadro-negro. Pode-se dizer que o emprego do quadro-negro como era feito nas escolas americanas significava uma alternativa às práticas vistas ao longo de todo o século XIX, quando era predominante o modelo apresentado em cartas, cartazes ou traslados de produção impressa ou litografada. O modelo era servido já pronto ao aluno, cabendo a este apenas recobrir o pontilhado ou reproduzir a cópia a

---

restent plusieurs jours et sont reproduits par les élèves sur les ardoises.

[9] No original: [...] *que l'instituteur sache dessiner la craie habilement, pour faire de bons modèles au tableau noir. D'après l'expérience de professeurs éminents, le dessin enseigné avec l'écriture rendrait de réels services. Quando nous disons dessin, nous entendons naturellement le plus élémentaire, le dessin linéaire à main levée. Il est hors de doute que l'education de l'oeil et surtout celle de la main se font très-aisément par le dessin et hâtent beaucoup les progrès en écriture. Comment un écolier peut-il faire quelque chose de bon, s'il a sous les yeux des choses défecteuses? Mais, dira-t-on, n'a-t-il pas des modèles gravés ou lithographiés d'une exécution irréprochable? A notre avis, cela ne saurait suffire: il faut que, d'une main habile, le maître montre les détails*

partir de um modelo impresso. A escrita mais rápida era conseguida por meio de movimentos mais livres das mãos, aquilo que Buisson veria como uma escrita marcada pela "negligência", segundo as observações feitas nos cadernos dos alunos norte-americanos. Note-se que Buisson tenta marcar as diferenças entre a escrita francesa e a norte-americana; ao mesmo tempo em que valoriza as inovações nos Estados Unidos, não deixa de reconhecer a tradição francesa. Para ele, "a maior parte dos procedimentos de ensino e especialmente de caligrafia" apresentados pelos norte-americanos "dificilmente" se aplicariam à escrita francesa, sob a alegação de que "os belos métodos" existentes na França —como os de Werdet, Taupier, Régnier, Clerget e Taiclet — não deixam "invejar em nada a escrita spenceriana e todos os seus rivais da América" (Buisson, 1876:261-262). Especialmente em Ohio, Nova Jersey e Indiana, a escrita era "mais fechada" e "mais regular", estando fora de uso a letra "redonda, a bastarda e a gótica".

A "caligrafia americana" era também chamada de letra "inclinada" e foi indicada para ser adotada nas escolas de instrução elementar da província paulista (cf. Barbanti, 1977, *apud* Gvirtz & Vidal, 1998:18). Dentro do "tipo de letra inclinada podiam-se distinguir dois subtipos: o inglês e o spenceriano" (Mercante, 1916, *apud* Gvirtz & Vidal, 1998:18). O Decreto nº 1.217, de 19 de abril de 1904, reafirmava a escrita norte-americana como o "tipo principal de letra" a ser adotado nas escolas paulistas.[10] Souza (1998a:237) registra que, entre os cadernos utilizados nas escolas paulistas da década de 90 do século XIX, estavam "cadernos de caligrafia americana". Na França, em 1881, a *Revue Scientiphique* publicou um artigo no qual o aumento de miopia e escoliose entre escolares era associado ao emprego da caligrafia inclinada. Neste momento, George Sand teria instituído a fórmula "uma escrita direita, sobre papel direito, corpos direitos" (*apud* Faria Filho, 1998:37).

Às críticas sobre os procedimentos de ensino de escrita norte-americanos se dirá:

> A experiência tem provado que, nos Estados Unidos como em outros lugares, se os mestres sabem escrever bem no quadro-negro, falar aos olhos, os resultados

---

d'execution, indique les proportions, et rende compte de tout. D'ailleurs, comment inspirer le gôut d'une belle écriture, si l'on semble de dédaigner et si l'on n'est qu'un pauvre exécutant?

[10] Na seqüência a estas indicações, as autoras tratam do debate entre a caligrafia muscular e a caligrafia vertical, quando a caligrafia inclinada foi apontada pelo discurso médico-higienista como a responsável pela escoliose e pela miopia dos alunos.

> caligráficos são rápidos, e que não se encontram naquelas escolas esses floreios ridículos tão justamente condenados (Buisson, 1876:257).[11]

A escrita que serve à velocidade é ensinada a partir de procedimentos gradativos do desenho das letras. Primeiro as letras mais simples, compostas de linhas paralelas: "*i, u, n, m*"; em seguida as letras redondas: "*c, o, a, g, etc.*". Em seguida, passa-se aos movimentos de subida e descida, à largura das letras e à distância das palavras entre si. Apela-se para a necessidade de "desenvolver os músculos que servem à escrita". O uso do giz no quadro-negro para a educação muscular contribuía para a solução de um antigo problema de escrita próprio dos canhotos. A educação muscular previa exercícios com a mão esquerda: "Se tentarmos escrever com a mão esquerda, sentiremos um embaraço enorme e escreveremos mal. Por quê? Simplesmente porque os músculos da mão esquerda não foram especialmente exercitados: é só a falta de exercício que torna aquela mão rebelde" (Buisson, 1876:257).[12] A educação dos músculos era obtida no "trabalho inteligente" com o quadro-negro e as ardósias. "Com o trabalho inteligente sobre a ardósia ou o quadro-negro, uma criança pode desde já adquirir *essa educação dos músculos*, tão importante e todavia ainda mal compreendida" (Buisson, 1876:257; grifo do autor).[13]

O quadro-negro apresentado na Exposição de Filadélfia prestava-se ao ensino de escrita, Leitura, aritmética, geografia, etc. A relação entre material escolar e matéria de ensino atinge, neste caso, a organização escolar no sentido registrado por Souza (1998a), quando "edifício-escola e concepções educacionais" se cruzam. O uso "polivalente" do quadro-negro no ensino de diferentes matérias de ensino acontecia nas *graded schools*, isto é, em escolas que, desde 1860, desenvolviam um modo de organização no qual a escola era dividida em diferentes salas, segundo os diferentes níveis dos alunos. Nestas escolas, informa Souza (1998a:38), empregava-se método de ensino simultâneo, o currículo uniforme, maior controle sobre os alunos, maior

---

[11] No original: *L'expérience a prouvé, aux États-Unis comme ailleurs, que lorsque les maîtres savent bien écrire au tableau noir, parler aux yeux, les résutats calligraphiques sont rapides, et qu'on ne trouve dans leurs écoles aucune de ces fioritures ridicules si justement condamnées.*

[12] No original: *Que l'on cherche a écrire de la main gauche, on éprouvera une gêne énorme, et lón écrira fort mal. Pourquoi? Simplement parce que les muscles de la main gauche n'ont pas été spécialement exercés; c'est le manque d'exercise seul qui rend cette main rebelle.*

[13] No original: *Par le travail intelligent sur l 'ardoise ou au tableau noir, un jeune enfant peut déjà acquérir cette éducation des muscles, si importante, et pourtant encore peu comprise.*

especialização da instrução, introdução de processos padronizados e burocratizados de avaliação.

A participação da província paulista na Exposição Internacional de Filadélfia ficou a cargo do senador Joaquim Floriano Godoy, a quem coube "elaborar uma estatística" da província e relacionar as instituições de instrução pública da capital, sobre o que registrou "apenas a faculdade de Direito, um instituto para educandos masculino e outro feminino e mais um colégio para cada sexo, sem denominá-los" (Godoy, *apud* Wolff, 1992:60). D. Pedro II compareceu à Exposição de Filadélfia, e o município da Corte esteve representado com fotografias de algumas das suas escolas públicas (cf. Khulman Júnior, 1996:38).

A influência norte-americana era revelada com a reforma Leôncio de Carvalho (1878). O reconhecimento da "prodigiosa prosperidade" americana era visto na relação direta com a organização escolar daquele país. A reforma Leôncio de Carvalho organizava-se dentro dos princípios de liberdade, laicização e obrigatoriedade de ensino. O método de ensino intuitivo era o critério de operação sobre as mudanças no programa de ensino da instrução primária.

> A distribuição das matérias de qualquer curso é certamente uma das maiores dificuldades com que se tem de lutar na organização do plano geral de estudos. Não é uma simples questão de agrupamento simétrico; é mister proporcionar-lhe o ensino, segundo o grau de seu desenvolvimento intelectual. Emquanto a inteligência do aluno não tem atingido certo adiantamento, e não está familiarisada com o metodo que caminha do facil para o dificil, do particular para o geral, do fenomeno para a Lei, impossivel é colher os resultados dos esforços do professor (Moacyr, 1937:180).

O modelo escolar norte-americano aparecia de diferentes maneiras na reforma Leôncio de Carvalho. A instituição de escolas mistas era apoiada pelos "incontestaveis resultados dos sistemas dos Estados Unidos", a instituição de uma taxa escolar se daria "á semelhança do que existe nos Estados Unidos" (Moacyr, 1937:186). A programação de "conferências pedagogicas ou reuniões periodicas de professores e professoras" era uma "idea justificada pela experiência nos Estados Unidos" (Moacyr, 1937:193).

O "espírito prático" dos norte-americanos também foi revelado na Primeira Exposição Pedagógica aberta no Rio de Janeiro no dia 20 de setembro de 1883, no edifício da Imprensa Nacional. Diferentes países teriam marcado presença neste evento: Bélgica, Estados Unidos, Alemanha, Holanda, Portugal, Uruguai, Chile e

Espanha. Souza (1998a:225) registrou as opiniões do jornalista alemão Carl von Koseritz sobre as exposições belga, francesa e norte-americana e sobre esta acrescenta: "Koseritz considerou a sala dos Estados Unidos de grande interesse, tendo observado ali o espírito prático dos americanos demonstrado nos excelentes mapas, quadros de fisiologia, aparelhos de física e mobiliário escolar."

O casal de Cananéia: entre *cousas* e *lousas*

As novas teorias educacionais que guiavam as reformas escolares infiltravam-se pelo curso normal e colidiam com as condições reais da escola. O impacto dessas teorias talvez não possam ser notados com clareza nas cadeiras masculina e feminina de Cananéia, de responsabilidade do casal de cônjuges e professores, Agostinho Paulino de Almeida e Geraldina Amalia de Oliveira Almeida, entre as décadas de 70, 80 e 90 do século XIX. Mas os indícios deixados nos relatórios produzidos por este casal são importantes, pois revelam elementos da imposição das condições de funcionamento da escola e, ao mesmo tempo, fundem elementos de ordem teórica e normativa, isto é, são mostras nítidas da fusão de cultura e forma escolares. Trata-se em especial de uma evidência de que, na prática, o "modo" de organizar a escola antecede à escolha ou à imposição de um "método" de ensinar, uma demonstração de que, em se tratando de "inovação, a história das idéias pedagógicas e a história das práticas escolares não marcham no mesmo passo" (Chartier, 2000:14).

Era 1º de novembro de 1874, data em que a professora Geraldina informava que sua aula iniciava-se às 9:00h com uma reza e finalizava às 14:00h com outra oração. Naquele ano, a escola funcionava com a matrícula geral de 14 alunas e a freqüência média de 10 alunas. A freqüência parece muito propícia para intervenções guiadas pelo método individual de ensino, mas a professora Geraldina relata que

> o methodo de ensino adoptado é o simutaneo-mutúo, que consiste em manter os alumnos classificados segundo o estado de adiantamento de cada uma. Para o accesso de uma outra classe precede exame. o que ajuda a estimular muito a actividade das meninas, e mantem a emulação (relatório da professora Geraldina Amália de Oliveira Almeida, 1 de novembro de 1874, 4920 02, AE, MIP).

Note-se que a explicação que dá ao método adotado é reprodução precária das definições encontradas nos compêndios de formação de professores. O método "simultaneo-mutúo" aplica-se a partir da divisão das "meninas" entre duas diferentes "classes". A professora opera com o número médio de freqüência, para demonstrar a divisão das alunas em classes.

> A primeira, compoe-se de 7 alumnas, comprehende: Rudimentos de Leitura pelo Alphabeto manuscripto e impresso. Calligraphia: 2ª Lição. Prenda domestica: Crivo. A segunda, compóem-se de tres, comprehende: Leitura simultaneo de lettra manuscripta e impressa. Arte de aprender a lettra manuscripta por Duarte Ventura, para á de lettra manuscripta (relatório da professora Geraldina Amália de Oliveira Almeida. 1 de novembro de 1874, 4920 02, AE, MIP).

O professor Agostinho, responsável pela escola masculina, também revelava o emprego do método "simultaneo-mutuo" em 1875. Sua escola contava com a matrícula de 17 alunos, sendo 15 freqüentes. O professor procedia também à divisão em classes, neste caso em número de três, cada uma composta de cinco alunos. O método de ensino "simultaneo-mutuo", esclarecia ele, "consiste em ter os alunos classificados segundo o estado de adiantamento de cada um. Para o acesso, de um a outra classe precede exame, o que ajuda a estimular muito a actividade dos meninos, e mantem a emulação" (relatório do professor Agostinho Paulino de Almeida, 1 de novembro de 1875, 4920 02, AE, MIP). Em ambas as escolas, a freqüência de alunos era baixa, o que não implicava a adoção do método de ensino individual. O procedimento de distribuir os alunos em classes é determinado pela necessidade de separá-los por níveis de adiantamento, a divisão em classes contribui para a definição de intervenções diferenciadas de ensino, o que exige o emprego distinto de materiais de ensino. As "3 classes" eram separadas da seguinte maneira:

> A primeira compõem-se de 5 alumnos, comprehende: Rudimentos de Leitura pelo Alphabeto manuscripto e impresso. Assegunda, compõem-se de 5, comprehende: Leitura simultanea de lettra manuscripta e impressa. Lição de cór de Taboada. Contabilidade: Diminuir. Calligraphia – 2ª Lição e Iniciães. Aterceira compõem-se de 5, comprehende: Leitura, Lições de cór de Doutrina e Moral Christã. Contabilidade: as 4 operações. Callygraphia: bastardo e Bastardinho. Os livros adoptados para o ensino são: Historia do Brasil, para Leitura de lettra impressa. Arte de aprender a lettra manuscripta por Duarte Ventura, para a lettra manuscripta. Cartilha de Pimentel, para o ensino Religioso, Aritmetica e Grammatica de Coruja, para o ensino de Aritmetica e Grammatica (relatório do professor Agostinho Paulino de Almeida, 1 de novembro de 1875, 4920 02, AE, MIP).

Nas "3 classes", fica claro o princípio de progressão do ensino.

A professora Geraldina empregava o método de ensino simultâneo-mútuo no ano de 1874 e, em 1877, adotava o método de ensino mútuo. Neste ano, sua escola contava com 26 matrículas e 23 meninas freqüentavam a escola com regularidade. A partir do número médio de freqüência, a professora as dividia em três classes. A mudança de emprego de método poderia ser explicada pelo aumento da freqüência, mas este seria um argumento insuficiente. O aumento registrado na freqüência não caracterizava a adoção do ensino mútuo, que, por sua vez, era explicado pela professora da seguinte maneira:

> O methodo de ensino adoptado é o Mutúo, que consiste em ter os alumnos classificados segundo o estado de adiantamento de cada uma. Para o acesso de uma a outra classe pressede exame, o que ajuda a estimular muito a actividade das meninas, e mantem a emulação (relatório da professora Geraldina Amália de Oliveira Almeida, 2 de novembro de 1877, 4920 02, AE, MIP).

Aqui também a explicação dada para o que seja ensino mútuo não esclarece a mudança de método, visto que se trata da mesma alegação quanto à mudança de classe, quando revela o emprego do método de ensino "simultaneo-mutuo". O que permanece é a necessidade de organizar as "meninas" em classes: seja qual for o nome que se dê ao método empregado, as intervenções de ensino supõem a divisão dos diferentes níveis de adiantamento em diferentes classes de alunas.

> A 1ª compõem-se de 12 alumnas, comprehende: Rudimentos de Leitura pelo Alphabeto manuscripto e impresso. Calligraphia: 1ª Lição. A 2ª compõem-se de 6, comprehende: Leitura simultanea de lettra manuscripta e impressa. Lição de cor de Taboada. Contabilidade: Sommar, diminuir, Multiplicar e Dividir. Calligraphia: 2ª Lição e Iniciaes. A 3ª compõem-se de 4, comprehendendo: Leitura. Lição de cor de Artimetica, Grammatica, Doutrina e Moral Christã. Contabilidade: Sommar, diminuir, Multiplicar e Dividir. Calligraphia: Cursivo. Os livros adoptados para o ensino são: Historia do Brasil, para Leitura de letra impressa. Arte de aprender a lettra manuscripta por Duarte Ventura, para a de lettra manuscripta. Cartilha de Pimentel, para o ensino Religioso. Constituição Politica do Imperio, para Leitura da ultima classe. Artimetica e Grammatica de Coruja para o ensino de Artimetica e Grammatica (relatório da professora Geraldina Amália de Oliveira Almeida, 2 de novembro de 1877, 4920 02, AE, MIP).

Não há diferença entre as lições e materiais empregados nas três classes de alunos da escola masculina (1875) e nas três classes da escolas feminina (1877). Mas, enquanto o professor Agostinho patenteia o emprego do método de ensino "simultaneo-mutuo", a professora revela o emprego do método de ensino mútuo.

No ano de 1880, a professora Geraldina tinha 38 matrículas e 31 alunas freqüentes. O horário de funcionamento das escolas tinha sido alterado, iniciando-se às 8:00h e terminando às 13:00h. A escola era dividida em quatro classes, e o método de ensino adotado era o "simultâneo", que consistiria em "ter alumnas classificadas segundo o estado de adiantamento de cada uma. Para o acesso de uma a outra classe precede exame, o que ajuda a estimular muito a actividade das meninas e mantem a emulação" (relatório da professora Geraldina Amália de Oliveira Almeida, 1 de novembro de 1880, 4920 02, AE, MIP). Mudado o tempo de duração das aulas, mudado o nome do método de que revelava empregar, permanecia a divisão em classes. Neste caso, eram quatro classes.

> A 1ª compõem-se de 17 alumnas, comprehende: Rudimentos de Leitura pelo Alphabeto manuscripto e impresso. Calligraphia: 1ª Lição. A 2ª compõem-se de 4, comprehende: Leitura simultanea de letra manuscripta e impressa. Lição de cór de Taboada. Contabilidade: Sommar. Calligraphia: 2ª Lição. Prenda Domestica: Crochet. A 3ª compõem-se de 6, comprehende: Leitura. Lição de cór de Doutrina e Moral Christã. Contabilidade: Diminuir; Calligraphia: Bastardo. Prenda domestica. Crivo. A 4ª compoem-se de 4, comprehende: Leitura. Lição de cór de Aritmetica e Grammatica. Douctrina e Moral Christã. Contabilidade: as 4 Operações, Dizima e Reduções. Calligraphia: Cursivo. Prenda Domestica: Bordado. Os livros adoptados são Historia do Brasil, para Leitura de lettra impressa. Arte de aprender a lettra manuscripta por Duarte Ventura, para a de lettra manuscripta. Cartilha de Pimentel, para o ensino Religioso. Constituição Politica do Imperio, para Leitura da ultima classe. Artimetica e Grammatica de Coruja para o ensino de Aritmetica e Grammatica (relatório da professora Geraldina Amália de Oliveira Almeida, 1 de novembro de 1880, 4920 02, AE, MIP).

A primeira classe é sempre integrada pelas alunas iniciantes e as atividades desenvolvidas nesta classe estão sempre em torno do ensino de ler e escrever. Observa-se também que, em ambas as escolas, o número de alunos que integram a primeira classe é superior às demais, de modo que há uma diminuição do número de alunos que atingem as classes mais adiantadas.

A partir dos relatórios do casal de Cananéia, foi possível montar o Quadro 6.1, com a finalidade de demonstrar as impressões de método deixadas nos relatórios produzidos entre as décadas de 70, 80 e princípio de 90.

Quadro 6.1
Freqüência escolar e *métodos* das escolas masculina e feminina de Cananéia (1874-1894)
Professores Agostinho Paulino de Almeida e Geraldina Amalia de Oliveira Almeida

Data	Nº de alunos (matrículas/ freqüência	Professor ou professora	Método	Inspetor Geral
11/1874	24/15	Agostinho	Simultâneo-mútuo	Francisco A. de S. Carvalho
11/1874	14/10	Geraldina	Simultâneo-mútuo	O mesmo
11/1875	17/15	Agostinho	Simultâneo-mútuo	O mesmo
11/1875	13	Geraldina	Simultâneo-mútuo	O mesmo
11/1876	29/23	Agostinho	Simultâneo	O mesmo
11/1876	23/15	Geraldina	Simultâneo	O mesmo
11/1877	25/23	Agostinho	Mútuo	O mesmo
11/1877	26/23	Geraldina	Mútuo	O mesmo
11/1879	28/26	Agostinho	Misto	O mesmo
11/1879	29/25	Geraldina	Misto	O mesmo
11/1880	50/43	Agostinho	Simultâneo	O mesmo
11/1880	38/31	Geraldina	Simultâneo	O mesmo
11/1881	56/38	Agostinho	Simultâneo	O mesmo
11/1881	43/39	Geraldina	Simultâneo	O mesmo
11/1882	48/39	Agostinho	Simultâneo	O mesmo
11/1882	48/44	Geraldina	Simultâneo	O mesmo
11/1883	48/36	Agostinho	Simultâneo	O mesmo
11/1883	42/37	Geraldina	Simultâneo	O mesmo
11/1885	46/42	Agostinho	Simultâneo	Não consta nome
11/1885	41/38	Geraldina	Simultâneo	Não consta nome
6/1888	62/45	Agostinho	Misto	Arthur César Guimarães
6/1888	37/32	Geraldina	Misto	O mesmo
11/1889	50/38	Agostinho	Misto	O mesmo
11/1889	34/32	Geraldina	Misto	O mesmo
6/1894	37	Geraldina		O mesmo

Fonte: Relatórios dos professores das escolas masculina e feminina de Cananéia, 1874-1894, 4920 02, AE, MIP.

Os relatórios do casal de professores de Cananéia mudavam a denominação do método de ensino empregado sem que para isso houvesse qualquer razão aparente. As variações sobre a denominações dos "métodos" empregados nas escolas masculina e

feminina não expressavam escolhas diferenciadas de método, como registrou Geraldino da Silva Campista: "Em questão de methodo, o ecletismo é a melhor doutrina. Ensina-se pelo methodo que se sabe melhor" (prova de metodologia de aritmética realizada por Geraldino da Silva Campista, 28 de novembro de 1883, 5014 01, AE, MIP).

As diferentes denominações do método de ensino empregado por um ou outro professor revelam mais que a cumplicidade do casal. A freqüência de variações ocorre em todos os relatórios produzidos pelo casal, e são iguais as explicações dadas às diversas denominações de método.

Os relatórios do casal de Cananéia constituem dados importantes para a compreensão da constituição da escola primária do século XIX. Não se trata apenas de um casal de professores cuja cumplicidade alcança o cumprimento das tarefas profissionais. Os relatórios acima descritos têm em comum o fato de que tratam o "método" que diz respeito ao modo de organização da escola sob as diferentes designações de "mútuo", "misto" ou "simultâneo". Neste procedimento, o que estava em foco era a divisão dos alunos em classes; pouco importava o nome dado ao modo de organizar os alunos em classes. Neste sentido, o relatório da professora Geraldina produzido em 1° de junho de 1894 equipara-se e se distingue em aspectos fundamentais dos relatórios anteriores. O "modo" de organizar a escola repete-se na divisão das alunas em três classes, sendo a primeira classe de 18 alunas, a segunda de 14 e a terceira de 5. Não há a denominação de mútuo, simultâneo ou misto. Neste relato, o "esforço" despendido para a execução do método de ensino intuitivo é explicado pela falta de materiais.

> Cumpre-me diser-vos que, as alumnas desta escóla não podem por modo algum mostrarem grande adiantamentos, por que, sendo ellas (com pouca ecepção), pobres faltam-lhes: livros, lousas etc, etc. Apesar de empregar esfórços com o ensino intuitivo não podem mostrar adiantamentos sem livros e mais objectos necessarios; por isso, confiando em vosso zelo e dedicação á instrucção, fazer com que minha escóla seja breve provida de taes utensilios (relatório da professora Geraldina Amália de Oliveira Almeida, 1 de junho de 1894, 4920 02, AE, MIP).

A professora Geraldina não atribui nome ao *método*/modo com o qual organiza as suas alunas, mas dá nome ao *método* de ensino: "intuitivo" — método que, aliás, se vê impedida de executar devido à falta de materiais. A relação entre método e a falta de material emerge. A professora menciona a falta de livros e lousas; utensílios, que,

de fato, eram necessários a qualquer método de ensino adotado numa escola primária do século XIX. Ao se referir ao método intuitivo, reclama a falta de "objectos necessarios", mas não faz nenhuma especificação. O que provoca reação semelhante àquela registrada por Souza (1998a:167): "Qual teria sido, pois, o grau de intimidade dos professores com as lições de coisas?" Para esta autora, "a dependência material escolar é tanto fruto das dificuldades dos professores em empregar o método quanto uma exigência do mesmo" (Souza, 1998a:167). O conjunto total dos relatórios de Cananéia apresenta-se fecundo para o exercício de pensar a escola na perspectiva da organização em classes. As diferentes denominações para a mesma prática de separação dos alunos, segundo os níveis de adiantamento, dadas pelo casal de professores de Cananéia caracteriza bem o esforço da escola pública primária de São Paulo no século XIX, a necessidade de definição de método.

> A confiança no método fazia parte da mentalidade do século XIX, impregnada dos princípios de racionalização da produção e da vida social. O método era um guia, um caminho seguro para alcançar os objetivos e metas estabelecidas. Entende-se, assim, como tal elaboração atinge o campo educacional precisamente no momento em que era forçosa a racionalização dos sistemas educativos com a difusão da escolarização em massa (Souza, 1998 a:159).

Mas o *método* relatado pelo casal de Cananéia era uma reclamação sobre a inadaptação do modo de organizar a escola com as intervenções baseadas no método de ensino intuitivo. Para os professores Agostinho e Geraldina, agentes que ocupavam o lado interno da escola, era preciso resolver o modo de organizar a escola para depois instituir a prática de ensino sustentada pelos princípios do método de ensino intuitivo. A inovação do método intuitivo sobre uma escola organizada em classes distintas do ponto de vista da faixa etária, do nível intelectual, social e econômico, também é uma mostra de que "a história das idéias pedagógicas e a história das práticas escolares não marcham no mesmo passo" (Chartier, 2000:14). O *método* relatado pelo casal de Cananéia, no que diz respeito tanto ao modo de organização escolar, como às intervenções de ensino, estava na relação direta com os materiais escolares, as matérias de ensino, a formação de professores e o espaço de funcionamento escolar.

As constantes variações na denominação dos métodos de ensino não podiam ser explicadas pela relação entre método e freqüência média de alunos, nem a relação entre método de ensino e a mudança de inspetor geral, nem a relação entre método e

a mudança de regime político do país. A transição da monarquia para o regime republicano não era razão suficiente para justificar a adoção do ensino intuitivo. Em Santa Cruz da Palmeiras, no ano de 1888, o professor Manoel Moura de Azevedo informava a complexa distribuição do serviço escolar: "O ensino é ministrado pelo modo mixto (individual, simultaneo e mutuo) sob fórma intuitiva e tanto quanto possivel empirica" (relatório do professor Manoel Moura de Azevedo, 1 de junho de 1888, 5090 69, AE, MIP). O Quadro 6.2 mostra o complexo "modo" de organização da escola do professor Manoel.

Quadro 6.2
Modo de organização da escola de Santa Cruz das Palmeiras - 1888

Classes de alunos da escola de Santa Cruz das Palmeiras	
3ª classe (adiantada)	
1. Josino de alvarenga Freire	2. José Alvarenga Freire
3. Manoel Furtado de Rezende	4. Joaquim Marques Fonsêca
2ª classe (Media)	
1. Firmino Furtado de Rezende	2. Domiciano Francisco de Assis
3. Antonio Joaquim de Pedro	4. Afonso de Araujo Gouveia
5. Eulalio de Alvarenga Freire	6. José Vieira de Faria
7. Oscar Alves da Silva	8. Joaquim Caetano da Silva
9. Adelino Paulino de Carvalho	
1ª classe (Atrazada)	
1ª secção	2ª secção
1. José Manoel de Carvalho	7. João de Araujo Gouveia
2. José dos Anjos	8. Frederico Krempel
3. Pedro Ferreira Leite	9. Antonio de Aguiar
4. Lazaro Antonio de Souza	10. João Baptista de Paula
5. José F.	11. Segisfrêdo de Paula e Silva
	12. Fortunato de Paula e Silva
	13. Ozorio Martins
	14. Bernardo da Costa
	15. José G.
	16. Braz Victor
	17. Seraphim Affonso de Souza
	18. Joaquim Bueno de Camargo

Fonte: Relatório do professor Manoel Moura de Azevedo. Santa Cruz das Palmeiras, 1 de junho de 1888, 5090 69, AE, MIP.

O professor Manoel afirma lecionar "a cada uma das classes as materias, que constam do programma contido no Regimento", com exceção de "gymnastica e canto, para cujo ensino" faltava-lhe "aptidão". A primeira classe é a mais numerosa e foi dividida em duas seções. O total das três classes é de 31 alunos, mas nem todos são freqüentes. A falta de alunos à escola é explicada pelo professor: "O menino,

mesmo de pouca idade, é um auxiliar poderoso para o pai, que não sabe preterir o lucro presente pelas vantagens da instrucção, cuja apreciação escapa ao espirito inculto da classe operaria". Também faltavam móveis. Não se trata de entender o que o professor Manoel chamava de "modo mixto" e "fórma intuitiva e tanto quanto possivel empirica". Algumas nuanças das teorias modernas da educação matizavam o seu relato, embora fossem impotentes, porque as idéias também estavam condicionadas à uma imposição real da organização escolar, a heterogeneidade dos alunos.

Em termos gerais, as contribuições dadas pelo discurso médico-higienista estabeleciam relação direta com a condição espacial e mobiliária da escola. As contribuições dos teóricos da educação, especialmente através da psicologia, eram dadas pelo curso normal e infiltravam-se nas reformas escolares. Ambas as contribuições, porém, chocavam-se diretamente com a organização da escola primária imperial, organização feita em classes.

Memória da instituição de uma "fórma de instrução"

Uma das primeiras tentativas de instituição da instrução primária graduada na província paulista foi o projeto de reforma de estudos apresentado à Assembléia Constituinte em 1823 pelo deputado e secretário do interior, o sr. Martim Francisco. "Foi o mais ambicioso e sistematizado programa de instrução pública formulado no primeiro quartel do século XIX, com seqüenciação de séries, organização curricular e objetivos diferentes para cada grau" (Chizzotti, 1996:40). Intitulado *Memória sôbre a reforma dos estudos na Capitania de São Paulo*, tal projeto inspirava-se em Condorcet e entendia a "instrução geral" como um "dever do soberano para com seus vassalos". Foi reconhecido "como um verdadeiro método de ensinar, como de aprender, pelo arranjamento analítico com que classifica o começo e o progresso gradual dos conhecimentos humanos" (Moacyr, 1936:118).

O projeto previa que a instrução fosse dividida em "três partes", ou três graus, considerando-se "as diferentes idades do homem, sua capacidade natural, e tempo que êle pode empregar em instruir-se, e sôbre os serviços de diverso grau que a sociedade

exige de seus membros" (cf. "A memória de Martim Francisco sobre a reforma dos estudos na Capitania de São Paulo", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, Inep, v. 6, nº 18, dezembro de 1945). A primeira parte ou o primeiro grau da instrução geral corresponderia à instrução ofertada aos "meninos" que tivessem idade entre 9 e 12 anos. O limite de idade era definido em consideração às famílias que precisavam dos trabalhos dos filhos para garantia da sobrevivência, entendendo-se que, até os 12 anos, "os filhos dos pobres" poderiam "consagrar diariamente algumas horas ao estudo" e ajudar os pais após o término do primeiro grau de instrução. A idade era também mecanismo de classificação dos alunos que definia a tentativa de graduação do ensino segundo a faixa etária. Os alunos de 9 anos ingressariam no primeiro ano, os de 10 anos estariam no segundo ano e os de 11 anos iriam para o terceiro ano da escola de primeiro grau. Os estudos de primeiro grau se completariam aos 12 anos, quando os alunos de origem popular houvessem recebido "instrução mais extensa, e completa" e teriam a "porta aberta para estudos mais prolongados" ou poderiam dedicar-se a atividades profissionais que revertessem em ajuda para a subsistência de suas famílias.

A divisão da instrução em partes era a condição necessária para a implementação da progressão do ensino balizado pelas diferenças sociais e intelectuais dos alunos.

> A necessidade de dividir a instrucção pelos moços em diversos graus torna-se ainda mais sensível se refletirmos na desigual fortuna de seus pais, nas diferentes circunstâncias em que se acham suas famílias, e no estado, para que se destinam, dados êstes, que de fôrça fazem variar o tempo, que o menino deve empregar em instruir-se; e igualmente refletirmos no progresso gradual, e desigualdade de suas faculdades intelectuais, o que faz, que nem tôdas as doutrinas ensinadas pelos mesmos métodos não possam ser apreendidas por todos durante o mesmo número de anos. Graduando pois os diversos cursos de instrução por estas vistas, concluo que a soma de conhecimentos oferecidos a cada homem deve proporcionar-se aos serviços de diferentes ordens, que o Estado aguarda; ao tempo, que cada moço pode empregar no estudo sem prejuízo de seu estado; a fôrça da sua atenção; à extensão e tempo de sua memória; e finalmente à facilidade, e precisão de sua inteligência ("A memória de Martim Francisco sobre a reforma dos estudos na Capitania de São Paulo", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, Inep, v. 6, nº 18, dezembro de 1945:468, §2, cap. 2).

Cada escola de primeiro grau deveria funcionar numa "sala decente, subministrada pelo Estado, proporcionada em grandeza e repartida segundo a ordem das classes". O ensino de primeiro grau seria distribuído por três classes. Martim Francisco observava que cada classe deveria receber uma única lição ao dia, o que

corresponde a dizer que deveria se ensinar a cada uma das classes a cada vez. O reconhecimento da progressão do ensino dentro da escola destinada ao ensino de primeiro grau é evidente, e é clara a tentativa de homogeneizar para ensinar. A "duração horária da aula" estaria condicionada à "experiência do mestre no exercício de suas funções" e deveria ser comunicada ao diretor de Estudos. As aulas ocorreriam no período da manhã, de segunda a sexta-feira e do mês de março ao de novembro; os meses de dezembro, janeiro e fevereiro, tempo de muito calor e chuvas, deveriam ser destinados ao período de férias escolares. Sobre o ensino propriamente dito, Martim Francisco argumentava:

> A totalidade da lição será dada pelo professor, suprido, ou atenuado por discípulos da ultima classe em adiantamento, que para êste fim êle houver de escolher; êste método além da habilitar os discípulos dignamente ocupar para o futuro o lugar, que substituem, tem de ma[...] a seguinte, e vem a ser êles todos, não mudando de mestre, adquirem com o tempo unidade de instrucção, e unidade de caráter ("A memória de Martim Francisco sobre a reforma dos estudos na Capitania de São Paulo", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, Inep, v. 6, nº 18, dezembro de 1945:470, § 3 do cap. III; os colchetes indicam trecho ilegível).

A escola destinada ao primeiro grau de instrução era caracterizada pela divisão dos alunos em três classes e, embora se previsse o auxílio dos alunos mais adiantados, ao professor era definida a competência maior na condução do ensino, pois tão importante quanto saber "o que" ensinar era saber "como se deve ensinar".[14]

A graduação do ensino oferecido no primeiro grau chama a atenção por aquilo que possui de organização e conteúdo. No primeiro ano do primeiro grau, ensinar-se-ia a ler e escrever. Por isso, era preciso cuidado com a adoção de "um caracter de impressão que represente ao mesmo passo uma escripturação fácil". Ler e escrever eram atividades que "o menino" poderia "apreender simultaneamente", assim espantaria o "tedio" e economizaria "tempo". Ajuntar "ao estudo do conhecimento das letras, a ação de uni-las" poderia divertir muito o "menino", que, desta maneira, "conservaria com mais facilidade suas formas". As preocupações com o método de ensinar a ler e escrever alcançam o estatuto da simultaneidade do ensino de Leitura e escrita, e a simultaneidade do conhecimento da letra impressa e seu traslado para a cursiva (ação de uni-las) é apresentada como forma de ganhar tempo e evitar o

[14] A preocupação de Martim Francisco com a formação dos professores foi marcada pelo projeto de criação de uma Escola Normal apresentado em 10 de setembro de 1821, quando era deputado e secretário do Interior (cf. Rodrigues, 1930:17).

cansaço dos meninos. Depois de ensiná-lo a ler e escrever, haveria que se ter a preocupação em não ocupar o aluno com a "Leitura de coisas superiores à sua compreensão". Indicava-se que fosse organizado um livro que obedeceria ao seguinte critério de graduação no ensino da primeira parte do primeiro grau:

> 1°, palavras isoladas, e sem nexo, que o menino possa compreender, e das quais o mestre possa lhe dar uma inteligência mais precisa. 2°, um numero de frases simples, ou sentenças claras, proporcionalmente à sua capacidade e que exprimam alguns destes juízoz, que êle costuma diariamente formar, ou então algumas observações sôbre objetos, que habitualmente vê, de feição que nelas descubra a expressão de suas próprias idéias, o que seria para êle um exercício encantador: nesta ocasião pode o mestre explicar algumas das primeiras noções da gramática de nossa língua: 3°, curtas histórias morais, despidas de tôda a máxima, ou reflexão, próprias a fazê-lo atentar sôbre os primeiros sentimentos, que experimenta. [...] 4°, descrições concisas dos animais, e vegetais mais úteis ao homem na vida social [...] 5° e último: a exposição do sistema da numeração com os caracteres, que designam os números e o método de com êles representar todos, escrevendo em cifras qualquer número exprimindo por palavras e inversamente ("A memória de Martim Francisco sobre a reforma dos estudos na Capitania de São Paulo". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, Inep, v. 6, n° 18, dezembro de 1945:470).

A importância do ensino do primeiro ano do primeiro grau era expressa na preocupação com a formação do professor, que deveria "amestrar-se no método de ensinar, e fazer-se compreender; instruir-se no modo de responder às pequenas dificuldades ou questões que o menino lhe possa propor".

Previa-se que, no segundo ano do primeiro grau, o livro de Leitura fosse iniciado com "histórias morais, nas quais os sentimentos naturais, que se pretenderam despertar já sejam mais refletidos", era preciso não apenas despertar o "menino" para as questões morais, como criar oportunidades para que o próprio "menino" formasse valores como o zelo, a amizade, deveres, etc. Após as histórias morais, viriam "descrições dos vegetais, animais, algum tanto mais ampliadas; e já com a explicação de suas utilidades mais palpáveis na agricultura e artes". Os estudos do segundo ano do primeiro grau se dariam com o seguinte programa de ensino:

> [...] regras simples da aritmética base de tôdas as questões que se podem propôr sôbre os números, pelas primeiras noções de geometria, particularmente as que forem mais necessárias à medição dos terrrenos. Nêste ensino o mestre se não limitará a ensinar puramente as regras, e noções determinadas; deverá além disto insistir sôbre as razões em que Leis se fundam; multiplicar as operações, a fim de os habituar a elas; fazer aplicar as regras a diversos exemplos, propondo pequenas questões de fácil resolução; e finalmente exercitar o menino em traçar figuras, já a mão, já com o compasso e régua ("A memória de Martim Francisco sobre a reforma dos estudos na Capitania de São Paulo". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, Inep, v. 6. n° 18, dezembro de 1945:473).

O caráter profissionalizante e de formação cívico-moral deste projeto se explicitava no ensino que deveria ser dado no terceiro e último ano do primeiro grau.

> O terceiro ano deve consagrar-se à explicação dos princípios morais, que diretamente se lhe devem apresentar, e de um código moral suficiente para a conduta da vida; a exposição da organização constitucional portuguesa, e da natureza dos poderes, que a mantêm; a um resumo da história natural do país, e sua aplicação à agricultura, e artes mais comuns; ao aperfeiçoamento dos métodos de agrimensura, o que os fortifica no hábito da aritmética, e geometria: finalmente à exposição elementar de alguns princípios de física, e à explicação dos efeitos, das máquinas mais simples, e de mais uso na Capitania ("A memória de Martim Francisco sobre a reforma dos estudos na Capitania de São Paulo", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, Inep, v. 6, nº 18, dezembro de 1945:473).

A formação moral dos meninos não previa o ensino de doutrina religiosa nenhuma, sendo o culto de uma ou outra religião de caráter privativo das famílias. O projeto de Martim Francisco contemplava o desenvolvimento das "faculdades naturais do homem", mediante estímulos à "curiosidade natural da infância" que se exprimiam em procedimentos de ensino a partir de "objetos continuamente apresentados aos olhos".

Os castigos físicos eram banidos, por serem procedimentos que plantavam "na alma de um homem livre as sementes da escravidão e da baixeza". Sua proposta de instrução dos meninos era alimentada pelo "amor e consideração dos professores" e pelo encorajamento ao estudo dado pelos pais.

A preocupação de método apresenta-se condicionada à estruturação do programa de ensino. Isso significa que a preocupação com o modo de organização escolar está presente na referência ao local de funcionamento da escola como provido de "uma estante, uma mesa decente com gavetas para guardar as listas mensais; livros de exame e outro papeis". Também está presente na divisão da escola em três graus e, especialmente, na observação de que cada uma das classes deveria receber apenas uma lição ao dia — tal procedimento supõe que o professor teria autonomia sobre a definição da "duração horária" da aula, distribuindo as lições por classes que deveriam comparecer à escola em horários distintos. Por este último aspecto é que a escola do primeiro grau projetada por Martim estava muito mais próxima do método que diz respeito ao ensino do que do método que diz respeito ao modo de organização escolar. Os dados dispostos pelo seu projeto sugerem que a cada classe corresponderia uma idade e que, à medida que era graduado o ensino, era aumentada

a idade. O primeiro ano corresponderia a uma parte do programa de ensino ministrado a "meninos" de 9 anos de idade; o segundo, à segunda parte do programa de ensino ministrado aos alunos de 10 anos de; o terceiro, à terceira parte do programa de ensino ministrado aos "meninos" de 11 anos. A separação de classes era feita pela ocupação do mesmo espaço de funcionamento da escola, mas em horários distintos. A progressão do ensino é um dos principais eixos da proposta de Martim Francisco que só poderia ser estruturada tendo como base as definições que compreendem a divisão em classes, a classificação de idades, o tempo de duração da lição, a função do professor, a finalidade da instrução.

O projeto de Martim Francisco foi reconhecido pelas autoridades políticas de seu tempo e deveria ser impresso para servir de "guia" a "professores e o estimulo dos homens de letras para composição de compendios elementares emquanto não dá uma adequada fórma á instrucção publica" (Moacyr, 1936:118-119). Não foi levado adiante, porém, o que se explica, entre outras questões, por seu caráter liberal e laico que destoava claramente da formação do estado imperial brasileiro. Uma maneira de verificar o contraponto entre tal projeto e a formação do Estado brasiLeiro é examinar o tratamento dado ao ensino religioso: enquanto o Estado imperial brasiLeiro caracterizou-se — entre outro aspectos — pela aliança com a Igreja Católica, o projeto de Martim Francisco propunha uma escola laica.

O que se verá é que, na proscrição silenciosa do projeto, prevalecerá a forma escolar apresentada por Januário Barbosa em 1826. A Lei de 15 de outubro de 1827 instituiria o método de ensino mútuo. Em alguns países, como é o caso francês, a instituição do método de ensino mútuo atendia às preocupações dos protestantes, no sentido de "conter o partido católico" (Nique, *apud* Chartier, 2000:3). Segundo o *Systema Britanico de Educação*, "a arte de ler he um auxilio" à "instrucção religiosa dos meninos" (Lancaster, 1823:79). Em São Paulo, durante todo o século XIX, os programas de ensino previram o ensino de doutrina cristã, mas a questão só recebeu tratamento diferenciado com a instituição do ensino laico pela escola republicana no final do século XIX. Este dado reforça o caráter avançado da "Memória" de Martim Francisco e contribui para que se reconheça em seu projeto o sinal de uma forma escolar republicana.

Diferentes acontecimentos políticos contribuíram para mudanças significativas na direção da província paulista:[15] "os caciques regionais" eram substituídos por "bacharéis, quer estadistas, quer políticos" (cf. Morse, 1970). D. Pedro II atingia a maioridade, anistiava os revolucionários em 1844, distribuía títulos honoríficos aos ex-revolucionários em 1846 e "dançava com as filhas dos vereadores" nos bailes.

> O Imperador encarnava os valores e os *mores* que até então estavam se infiltrando sorrateiramente em São Paulo: grandeza imperial, europeização, festas alegres e dispendiosa, romance, refinamento, curiosidade científica, bem-estar material, cultura de uma grande cidade cosmopolita, código de urbanidade educação cavalheiresca. (grifo do autor (Morse, 1970:120).

É nesta nova atmosfera que os assuntos da instrução pública serão retomados com a Lei nº 34, de 16 de março de 1846.

Freqüência escolar e programas de ensino: critérios de graduação escolar

A Lei nº 34, de 16 de março de 1846, previa a criação de uma segunda cadeira para as escolas femininas com quantidade de alunos superior a 60; em escolas masculinas, o número deveria ser superior a 40. Embora se previsse o ensino de matérias diferentes na segunda cadeira, a dificuldade de implementação deste dispositivo foi especialmente marcada pela baixa freqüência à escola. Desse modo, tal instrumento legal não significou a efetiva instituição de uma forma graduada de ensino. No ano de 1852, o presidente da província paulista, José Thomaz Nabuco de Araújo, fazia algumas sugestões sobre a legislação da instrução e propunha, entre outras medidas, "a divisão das escolas em graus ou classes" (Florentino, 1954:171).

Entre as reformas que se sucederam à Lei de 1846, o Regulamento nº 4 de Instrução Pública, de de 17 de abril de 1868, estabelecia a suspensão da segunda cadeira do ensino de Primeiras Letras. Esta medida incidia sobre o programa de ensino do curso primário, reduzindo-o ao ensino de ler e escrever, contar e calcular e da doutrina cristã.

---

[15] Acontecimentos políticos importantes marcaram o período que antecedeu e sucedeu a apresentação da "Memória" em 1823. Entre outros, a "Bernarda" de Francisco Inácio em maio de 1822, golpe que destituiu Martim Francisco da presidência da província paulista; a independência do país realizada em São Paulo; a Constituição de 1824; o Ato Adicional de 1834; a Revolução de 1842, etc. (cf. Morse, 1970).

A Reforma Rui Barbosa (1882) continha uma proposta de graduação do ensino primário, que consistia na divisão entre escola primária média e escola primária superior. A escola primária deveria ocupar-se com a "cultura dos sentidos e o desenvolvimento das faculdades de observação, apreciação, enunciação e execução" (Moacyr, 1937:238). Quaisquer que fossem os mecanismos de apelo à memorização, deveriam ser substituídos por procedimentos do método intuitivo e do "ensino pelas coisas". Neste ensino de caráter prático e experimental, o ensino do livro seria "simples auxiliar". O ensino de geografia, por exemplo, deveria partir do estudo "topográfico da escola e do sítio escolar", devendo ser estudada a planta da escola e suas dependências. (cf. Moacyr, 1937:239).

A Lei nº 81, de 6 de abril de 1887 previa a distribuição do ensino primário em três graus "apropriados á edade e desenvolvimento intellectual dos alumnos". Seu artigo 73 estabelecia o modo de organização escolar: "Os alumnos de cada escola serão divididos em classes conforme o gráo de instrucção que receberam." A criação de escolas destinadas aos três graus estava condicionada ao número médio de freqüência, à idade dos alunos.

> Nas cidades e villas haverá tantas escolas do segundo gráo, quantas permitir a estatistica, tomando-se para base a freqüencia de vinte e cinco alumnos e nove a dezesseis annos, e do terceiro gráo tantas quantas forem necessarias, tomando-se para cada uma a base de vinte e cinco alumnos nas condições anteriores (artigo 37 da Lei nº 81, de 6 de abril de 1887).

A distribuição das matérias de ensino em graus obedecia ao critério de seriação dos conteúdos para os diferentes graus, estabelecendo um *continuum* progressivo. "Nenhum alumno poderá matricular-se nas escolas de segundo e terceiro gráos, sem que prove estar habilitado nas escólas de gráo imediatamente inferior" (artigo 37 § único da Lei nº 81, de 6 de abril de 1887). A divisão das escolas em três graus resultaria na divisão do programa de ensino de modo a distribuí-lo entre mais de um professor, pois se reconhecia que era "impossivel a um só individuo ensinar e fiscalisar ao mesmo tempo". A seriação do ensino gerava a possibilidade da *repetência* estabelecida pelos incisos 1º, 2º e 3º do artigo 51. Para o aluno "passar para a escola de gráo superior", era preciso receber o "gráo de aprovação" após ser submetido a exame anual de todas as matérias ensinadas. E não eram poucas as matérias (ver Quadro 6.3).

O caráter científico e integral do programa de ensino do curso primário era explicado pela Comissão de Professores: "Firmando que o ensino deve ser scientifico, comprehende-se que elle deve abranger o estudo do mundo, do homem e da sociedade, isto é, deve ser integral. Eis a razão por que as escolas foram divididas em três gráos" (correspondência encaminhada ao governador do estado de São Paulo, dr. Jorge Tibiriçá, assinada pela comissão de professores públicos formada por Fernando Martins Bonilha Junior, José N. Couto Junior, Pelopidas de Toledo Ramos e Faustino Ribeiro Junior, 5 de janeiro de 1891, 5014 01, AE, MIP).

Quadro 6.3
Programa de ensino da escola primária dividida em três graus

1° Gráo	2° Gráo	3° Gráo
1° Educação cívica; 2° educação religiosa, facultativa para os filhos dos catholicos; 3° lição de cousas com observação espontânea.	1° Continuação de lição de cousas.	1° Leitura de autores classicos da lingua nacional com analyse para conhecimento da syntaxe.
2° Leitura; ensino proporcionado ao desenvolvimento das faculdades do alumno até o ponto de ler correctamente, prestando o professor attenção á prosodia.	2° Leitura de autores nacionaes, com mais apurada observação da prosodia e manejo dos lexicons.	2° Grammatica da linggua nacional
3° Exercício de analyse sobre pequenos trechos lidos de modo a poder o alumno comprehendel-os e ficar, sem decorar regras grammaticaes, conhecendo a construção de phrases e sentenças.	3° Escripta, com attenção ás regras de ortographia.	3° Continuação do estudo de algebra até as equações do segundo gráo, com problemas e continuação do estudo de geometria.
4° Escripta graduada com applicação das regras da orthographia.	4° Continuação do estudo de arthmetica, comprheendendo mais: regra de trés composta, formação e extracção de raizes, reducção á unidade, divisão em partes proporcionaes, incluindo-se as regras de sociedade e mistura media; com problemas de applicação á vida commum, regras sobre conversão de moedas e sobre cambio.	4° Desenho com applicação ás artes.

(continua)

Quadro 6.3 (continuação)
Programa de ensino da escola primária dividida em três graus

5° Aritmetica elementar incluindo as quatro operações fundamentaes, fracções ordinarias e decimaes e regra de tres simples, com exercicios praticos e problemas graduados de uso commum.	5° Grammatica elementar da lingua nacional ensinada em exercicios praticos e analyse dos prosadores e poetas modernos.	5° Geographia physica e geral com maior desenvolvimento quanto ao Brazil, no tocante a suas relações industriaes e commerciaes com os outros paizes.
6° Ensino pratico do systema legal de pesos e medidas.	6° Continuação do estudo de geographia physica com explicação ácerca da formação de montanhas, vulcões dos rios. mares, ilhas e continentes, especialmente o estudo das bacias do Amazonas e do Prata. sob o ponto de vista comercial. conhecimento do mappa do Brazil e estudo de sua divisão administrativa.	6° Noções elementares e praticas de chimica e physica.
7° Desenho linear de mão livre e calligraphia.	7° Algebra até equação e problemas do primeiro gráo e geometria plana.	7° Noções de cosmographia.
8°Exercicio de redacção de cartas, contas, facturas commerciaes.	8° Desenho linear, incluindo elementos de projecção geometrica e desenho topografico elementar e calligraphia.	8° Historia do Brazil e especialmente da provincia de S. Paulo.
9° Noções de geographia geral e geographia physica, concernente aos phenomenos de evaporação, formação das nuvens, das chuvas, do vento, das serras e montanhas, de sua influência na formação dos rios, etc., guiando os alumnos ao conhecimento do mappa da provincia.	9° Exercicios de composição.	9° Exercicios de declamação e estylo.
10° Gymnastica		
11° Canto choral		

Fonte: Lei nº 81, de 6 de abril de 1887.

O Regulamento da Instrução Pública do Estado de 30 de dezembro de 1892, dividia a instrução primária nos cursos preliminar e complementar. O cumprimento do programa de ensino de uma escola preliminar seria realizado por professores com formação recebida na Escola Normal. O número de professores normalistas era insuficiente e, por este motivo, previa-se a criação de escolas intermédias e escolas provisórias. As escolas intermédias manteriam os professores habilitados pelos Regulamentos de 18 de abril de 1869 e de 22 de agosto de 1887. As escolas provisórias seriam providas com professores interinos examinados pelos inspetores

distritais. As escolas provisórias tornar-se-iam escolas preliminares à medida que os professores fossem habilitados. Deste modo, a instrução primária do primeiro grau era dividida em três escolas. O programa de ensino da escola preliminar seria "dividido em séries, abrangendo cada uma delas um semestre do ano letivo" (ver Quadro 6.4).

Quadro 6.4
Programa de ensino das escolas primárias: provisória e preliminar

Programa de ensino da Escola Provisória	Programa de ensino da Escola Preliminar
Leitura	Leitura e princípios de gramática
Escrita e caligrafia	Escrita
Princípios de cálculo	Contar e calcular sobre números inteiros
	Geometria prática (taquimetria) com noções necessárias para as suas aplicações à edição de superfícies e volumes.
	Sistema métrico decimal
	Desenho à mão livre
Geografia geral para o Brasil	Noções de geografia geral
	Geografia do Brasil, especialmente a do Estado de São Paulo.
	Cosmografia
Princípios básicos das Constituições da República e do Estado.	História do Brasil e Leitura sôbre a vida dos grandes homens da história.
	Educação física
	Moral prática
	Desenho à mão livre
	Leitura de música e canto
	Exercícios ginásticos, manuais e militares, apropriados à idade e ao sexo.

Fonte: Regulamento de Instrução Pública de 30 de dezembro de 1892.

O programa de ensino das escolas intermédias seria o mesmo das escolas preliminares, "sem que, porém, os professores fiquem obrigados ao ensino das matérias acrescidas, de que não tenham exames" (artigo 57, regulamento de Instrução

Pública de 30 de dezembro de 1892). O aluno habilitado pelo curso preliminar poderia ingressar na escola complementar, isto é, a progressão do ensino do curso preliminar estava de acordo com a organização geral do ensino, numa relação de progressão cumulativa e ascendente.

As reformas de organização do ensino primário estavam na dianteira das condições reais da escola. A ampliação dos programas de ensino agravava os obstáculos gerados pelo modo tradicional de organização de diferentes classes reunidas no mesmo espaço, a um só tempo e sob os cuidados de um único professor. A dificuldade de efetivar o ensino tal como era estabelecido pelo Regulamento de 1892 foi expressa pelo professor Lindolpho Procopio Gomes em 1894:

> Tenhamos bons professores... dizem todos; mas cuidem tambem das escolas, accrescentaremos nós, e teremos a instrucção do povo. Hoje com o programma de ensino que temos nas escolas primarias, todos os esforços do professor serão baldados, si elle não tiver o auxilio do material precizo para sua escola (relatório do professor Lindolpho Procopio Gomes, 1 de novembro de 1894, 4920 02, AE. MIP).

O comentário do professor Lindolpho ilustra a afirmação de Souza (1998a:166-167), segundo a qual a associação entre a falta de material e a aplicação do método intuitivo constitui, na verdade, o deslocamento da questão do método para o programa de ensino. "Isto explica porque o método consistia na orientação geral, enquanto as matérias compreendiam a tradução direta do método de ensino. Talvez por isso tenha sido o programa, e não o método, considerado o problema central do ensino primário na perspectiva dos profissionais da educação." A fecundidade desta hipótese deve ser somada à relação entre o "método geral" e o "método de ensino" tendo como base o modelo de organização da escola em classes.

Questões *práticas* para reclamar a homogeneização escolar

Como revela o professor Lindolpho Procopio Gomes, da escola preliminar de Cananéia, "dividida em 3 classes", a formação destas sofria "alteração em razão do maior ou menor adiantamento dos alumnos". Em 1886, sua escola abrigava 20 alunos freqüentes e eram usados, entre outros, os seguintes livros: "Expositor portuguez, Cartilha da Doutrina Christã, Manuscripto e Arithmetica elementar [...]"(trecho

ilegível). Segundo seu relatório, mantinha o uso do "méthodo de ensino" simultâneo, "não só por ser o que mais se aproxima a divisão da escola, como tambem ao estudo dos alumnos, nos quaes já se encontra algum desenvolvimento, isto é, em cada um nas materias que fazem parte do seu estudo." (relatório do professor Lindolpho Procopio Gomes, Cananéia, Bairro do Taramandé, 1 de junho de 1886, 4920 02, AE, MIP).

Para este professor, a execução do novo programa de ensino do curso primário só seria possível se fossem proporcionadas as condições do exercício de magistério da escola modelo. Estas foram as suas palavras:

> Na escola modelo da capital, com o mesmo programma e em egual tempo tem se obtido resultado muito satisfactorio; mas a razão é evidente: Lá, além de material aperfeiçoado e completo, há, pondo de parte a habilitação dos professores, a maior de todas as vantagens para o ensino — cada classe tem um professor e um adjunto. Sem sacrificio algum dos professores, todas as classes podem ter lições diarias de todas as materias do programma; o que não se pode dár em escolas como a nossa, onde nada mais se encontra além de um professor para tudo (relatório do professor Lindolpho Procopio Gomes, Cananéia, 1 de novembro de 1894, 4920 02, AE, MIP).

As escolas-modelo eram anexas à Escola Normal e deveriam funcionar como "campo de experimentação-formação técnica dos professores e, mormente, centro de *irradiação* dos novos métodos e organização da escola primária" (Souza, 1998a:54-55; grifo no original). Nestas escolas, registra o professor Lindolpho, as lições "podiam ser dadas diariamente". Mas, "em escolas como a nossa, de dous em 2 dias, de tres, ou antes — quando é possivel; e dahi a maior desvantagem para as crianças que só se occupam os que mais freqüentemente recebem".

O tempo parecia-lhe incompatível com o número de matérias que tinham de ser ensinadas por um único professor. Na escola preliminar de Cananéia, o professor Lindolpho atendia ao mesmo tempo as três classes de alunos e a cada uma delas ensinava uma parte do programa. Em seu relatório de 1894, queixava-se das "muitas materias" para o tempo de duração das aulas, reclamava as faltas de "quadro preto" para aritmética e de lousas para "todos os alunos da classe". Este professor classifica o modo de divisão dos alunos em três classes de "ensino mutuo" e revela a preocupação em "occupar" a cada alumno "de per si" (relatório do professor Lindolpho Procopio Gomes, Cananéia, 1 de novembro de 1894, 4920 02, AE, MIP).

A dificuldade de distribuição do serviço escolar por classes de alunos em diversas faixas etárias e diferentes graus de adiantamento fez com que "o professor do

curso annexo à Escola Normal", o sr. Antônio da Silva Jardim.[16] dividisse seu curso em duas seções. A decisão tomada por este professor, embora tivesse passado pela aprovação da "Congregação dos Professores da Escola Normal em reunião de 3 de agosto de 1880", foi assunto para a imprensa paulista e resultou na intervenção do diretor da Escola Normal, que se dirigiu ao presidente da província paulista, Laurindo Abelardo de Brito, explicando-lhe o acontecimento da seguinte maneira:

> Não pareceu à Congregação da Escola, Exmo. Snr., consentaneo com os progressos da Pedagogia, da Physiologia e Hygiene modernos o horario affixado pelo Regulamento Geral de Instrucção publica para as aulas primarias em geral, e portanto foi o horario modificado dos seguinte modo: Os alumnos foram divididos em duas turmas: uma de menores de 10 annos, e outra de maiores, obrigado o professor a leccionar a 1ª turma, das 9 ás 11 e trinta minutos da manhã, e a 2ª das 3 ás 5 e trinta minutos da tarde, estendida a mesma disposição á aula annexa feminina. Além da conveniência do ensino relativo á ordem da escola em não confundir em uma mesma aula, alumnos de idades tão varias, do que resultaria, falta de methodo no ensino de materias diversas, confusão de classes, desprestigio e mesmo anarchia: militarão para a reforma posta em pratica pela Congregação, as razões muito attendiveis da hygiene — de que em o nosso clima tropical é absolutamente impossivel sujeitar a criança á 5 horas que tanto é o tempo de aula determinado pelo Regulamento Geral de Instrução Publica/de attenção, o que não só perturba o ensino como traz graves inconvenientes á saúde da infancia (Vicente Mamede de Freitas, diretor da Escola Normal paulista. Capital, 6 de agosto de 1880, 5130 02, AE, MIP).

O jornal *A Província de S. Paulo* de 6 de agosto de 1880 opinava, sobre o procedimento do professor Silva Jardim, que trazia vantagens, especialmente para as pessoas adultas, "que assim mais desembaraçadamente podem freqüentar aquella aula primaria, ao mesmo passo que ficam os menores dispensados de ficarem inutilmente presos na aula por cerca de 5 horas seguidas". O Regulamento da Instrução Pública de 1892 (Decreto 144-B, de 30 de dezembro) estabelecia que

> os alunos de 7 a 9 anos de idade só estão sujeitos aos exercícios escolares durante as três primeiras horas de trabalho, não podendo permanecer na escola por tempo superior a êsse, ficando ao prudente arbítrio do professor as exceções que convenha estabelecer (artigo 180 do Decreto 144-B, de 30 de dezembro de 1892).

Em alguns casos, os argumentos para reclamar a homogeneidade dos alunos alcançavam a questão de gênero, como aconteceu em 1885, quando o diretor da Escola Normal propunha a reorganização das escolas anexas.

---

[16] Antônio Silva Jardim nasceu em Capivari (RJ), em 18 de agosto de 1860. Mudou-se para São Paulo, onde se formou em Direito. Foi genro de Martim Francisco, republicano atuante, professor da Escola Anexa à Escola Normal paulista e divulgador do "Methodo de João de Deus" para o ensino da língua materna. Depois de algumas decepções políticas, viajou para a Itália e, no dia 1 de julho de

> O actual systema, em virtude do qual são as aulas comum e simultaneamente freqüentadas pelos alumnos de ambos os sexos, não está de accôrdo com os nossos costumes e tem acarretado difficuldades practicas para a bôa ordem e disciplina, sob o ponto de vista do methodo, não pode ser identico para alumnos de um e outro sexo em razão da diversidade do seu desenvolvimento intellectual (José E. de Sá Benevides, diretor interino da Escola Normal paulista, Capital. 20 de novembro de 1885, 5130 02, AE, MIP).

O professor J. S. O. Campos, da Escola Anexa à Escola Normal paulista reclamava da falta de livros como fator que dificultava o "regular andamento" e alegava que não era "possivel adoptar-se um methodo com o desejado proveito pela variedade das horas de leitura e falta de uniformidade no exercicio das classes e decurias". O diretor interino da Escola Normal, por sua vez, apresentava sete "pontos capitais" como sugestões de reforma da organização das escolas; dentre estes pontos, estava a melhor "distribuição das matérias do ensino pelos differentes annos do curso escholar, de modo á evitar-se a agglomeração e confusão actualmente existente" (José E. de Sá Benevides, diretor interino da Escola Normal paulista. Capital, 20 de novembro de 1885, 5130 02, AE, MIP)

A organização das escolas anexas à Escola Normal paulista era pautada por diferentes classes que estudavam ao mesmo tempo diferentes matérias de ensino. A dificuldade de condução do ensino numa escola organizada em diferentes classes era agravada pela precariedade do local de funcionamento e pelo grande número de alunos.

> Com os ruídos dos cams e [...] que transitão pela rua do [...] e o sistema de estudar em altas voses a Escola vinha interrompendo em muitas ocasiãu o exercicio de contabilidade e analise de gramatica; e por isso é de absoluta necessidade. a remoção da Escola para a sala onde funccionava o 1° anno da Escola Normal, aquel alem de ter melhores acomodação está a coberta desses moctivos ruidosos e não é escura (professor J. S. O Campos, s/d, 5130 02, AE, MIP; os colchetes indicam trechos ilegíveis).

A reforma de 1892 previa um número médio de 40 alunos por escola e estabelecia um programa de ensino condicionado à formação do professor. A freqüência média e a formação do professor eram fatores que contribuíam para a situação em que o professor instituía o conhecimento, numa relação marcada pela instrução simultânea do ensino.

1891, morreu no vulcão Vesúvio (Nápoles), que visitava em companhia de um amigo chamado Joaquim (cf. Bonilha Júnior, 1895).

A provisão de material escolar também era dispositivo de homogeneização escolar. Em 1884, a Escola de Santa Cruz do Rio Pardo foi provida com os seguintes móveis e utensílios: um estrado, uma mesa envernizada com gaveta, uma cadeira de braço, 20 carteiras com bancos de dois alunos, um contador mecânico, um relógio e "1 Pedra p/a operações aritméticas"; um tinteiro para a professora, uma campainha, um canivete, 10 garrafas de tinta, 20 tinteirinhos para as carteiras, 40 lousas, 50 lápis de pedra, 40 canetas de latão, 2 caixas de penas e 11 resmas de papel (lista de móveis e utensílios da professora Maria Ferreira de Castro, Vila de Santa Cruz do Rio Pardo, 23 de novembro de 1884, 4887 31, AE, MIP). Entre os móveis, está a pedra e o seu destino de uso: "operações aritméticas". Os móveis de uso dos alunos são carteiras de assento duplo, em número suficiente para uma escola freqüentada por 40 alunos. O número de utensílios — lousas, canetas de latão e lápis de pedra — são mostras de que cada aluno teria seu próprio material. Isso indica uma organização baseada em princípios metodológicos de orientação simultânea de ensino. A provisão material fazia-se dentro do critério de intervenções de ensino simultâneo, o que equivale a dizer que tanto os móveis, como os utensílios constituíam-se em materiais que eram mais apropriados para uma escola caracterizada pela homogeneidade dos alunos.

Segundo o diretor interino da Escola Normal, a mobília escolar "comum" era uma das condições para que as escolas "anexas á Eschola Normal" se tornassem "typo ou modelo para as demais escolas publicas" (José E. de Sá Benevides, diretor interino da Escola Normal paulista, Capital, 20 de novembro de 1885, 5130 02, AE, MIP). O professor Lindolpho, da escola preliminar de Cananéia, registrava preocupação com a uniformidade dos bancos; esta seria

> [...] uma das primeiras essencias para a conservação da saude dos alumnos; por quanto passando elles, como passam, durante as horas de ensino, assentados em assentos disformes, que não exercem por isso, as condições pedagogicas, arriscam-se a serem pelo tempo victimas de qualquer enfermidade (relatório do professor Lindolpho Procopio Gomes, Cananéia, 1 de junho de 1886, 4920 02, AE, MIP).

A reivindicação de uma provisão mobilar caracterizada pela uniformidade ganha a legitimidade do argumento médico associado à imposição pedagógica. Uma marca vista no relatório de Francisco Xavier de Moura Galvão Lacerda. Este professor informava que sua escola era freqüentada por 55 alunos e, por isso, "a instrução" era

"ministrada pelo methodo mixto único efficaz em taes casos". A falta de material era um dos problemas da escola dividida em classes.

> Para o bom exito do emprego de tal methodo, porêm, são necessarias certas condições materiaes indispensaveis. Em verdade, como sem um meio material adequado se poderá obter a divisão das classes, sempre necessaria em uma aula numerosa? Dispondo de uma mobilia, já não direi ante-pedagogica, mas até ante hygienica e incommoda, a desordem e a confusão são inevitaveis, centuplicando os trabalhos do professor e tornando moroso o progresso. A boa organização material é a condicção primeira da manutenção de ordem e disciplina, bases de todo o progreso intelectual (relatório do professor Francisco Xavier Galvão de Moura, Casa Branca, 13 de junho de 1887, 4920 02, AE, MIP).

Nesse quadro de tantos "embaraços materiaes", o professor registrava os níveis de adiantamento dos alunos.

> Não obstante os embaraços materiaes assinalados, há uma tal ou qual divisão de classes mais ou menos uniformes. A maioria dos alumnos lê exemplares impressos e manuscriptos, faz as três primeiras operações, escreve cursivo e inicia-se nos rudimentos de grammatica e lingua nacional. Poucos fazem as quatro operações. Há apenas 14 que não sabem lêr, havendo nas classes superiores alumnos que abordam á leitura espressiva (relatório do professor Francisco Xavier Galvão de Moura, Casa Branca, 13 de junho de 1887, 4920 02, AE, MIP).

Embora não explique o que significa, deixa entender que a "uniformidade" era meta a ser cumprida, como se vê pela conclusão do relatório: "Há uniformidade, o que só mui recentemente hei conseguido e com não pequenos esforços."

Já o professor Francisco Napoleão Maia, da Estação da Rocinha, tinha a escola, freqüentada por 22 alunos, "bem provida de moveis necessarios, existindo 3 carteiras de trez metros de comprimento, comportando cada uma seis alumnos; 5 bancos compridos, uma meza para o professor, uma cadeira de braços e 1 quadro-negro" (relatório do professor Francisco Napoleão Maia encaminhado ao inspetor geral, Arthur César Guimarães, Estação da Rocinha, 1 de novembro de 1885, 4920 02, AE, MIP). Reclamava da falta de "lousas pequenas" para serem distribuídas aos "meninos pobres" que não as podiam comprar. As condições de exercício do magistério lhe pareciam razoáveis. O professor anota que as "multiplas difficuldades que o professor encontra no ministrar a educação ás creanças" são explicadas pela "desigualdade da educação paterna".

> Si um methodo, pois, é applicavel a estes, não o póde ser áquelles; si tal disciplina é applicavel a uns, não o pode ser a outros; de modo que si vicios, muitas vezes encontram-se numa escola, debaixo do ponto de vista do metodo e disciplina, são vindos já do lar (relatório do professor Francisco Napoleão Maia encaminhado ao

> inspetor geral, Arthur César Guimarães, Estação da Rocinha, 1 de novembro de 1885, 4920 02, AE, MIP).

Os argumentos usados para reivindicar a efetivação do "método" vinculavam-se diretamente à questão da homogeneização dos alunos e se refletiam nas queixas formuladas a respeito da precariedade dos materiais escolares, na influência perniciosa dos pais de famílias, na pobreza de alguns alunos, na co-educação dos sexos, nas condições internas e externas do local de funcionamento da escola.

A transmissão simultânea de ensino envolvia a homogeneização de graus de adiantamento, condições não apenas favoráveis, mas necessárias à implementação de um programa de ensino de caráter enciclopédico e seriado. Um conjunto de elementos redesenhavam o formato da escola, à medida que a discussão metodológica refinava-se. A ampliação do programa de curso exigia mais alto padrão de formação do professor. A necessidade de homogeneizar as classes, por meio do agrupamento dos alunos segundo os seus níveis de adiantamento, tornava-se cada vez mais necessária.

Diante de um programa de ensino ampliado e da falta de materiais, o professor João Moreira Querido, responsável pela Escola Preliminar localizada em Cunha, acreditava que os "alumnos" só poderiam "ser bem classificados" com a "reunião das escholas n'um só predio com a denominação de grupo escholar" (relatório do professor João Moreira Querido, Cunha, 1 de novembro de 1894, 4920 02, AE, MIP). Nos "grupos escolares", as matérias de ensino seriam distribuídas entre diferentes professores, motivo pelo qual o professor João fez o seguinte comentário:

> É lógico que cada professor se dedicando a um menor numero de disciplinas no grupo, poderá fazer muito mais e conseguir progressos mais lisongeiros do que nas escholas isoladas, onde a multiplicidade de materias a ensinar-se acarreta mais difficuldades (relatório do professor João Moreira Querido, Cunha, 1 de novembro de 1894, 4920 02, AE, MIP).

O espaço da classe

Hamilton (1992) utiliza-se dos estudos de Goulet para situar a origem do termo "classe". A justaposição dos termos "classes" e "escolas" reflete usos medievais e renascentistas. A palavra "escola" tinha um "duplo sentido". Podia referir-se tanto a um "grupo de pessoas", como ao "recinto no qual a instrução tinha lugar" (Hamilton,

1992:34). O autor explica o emprego da palavra "escola" como uma "forma assumida pela escolarização medieval" (Hamilton, 1992:35). Na Idade Média, esclarece ele, a forma de escolarização era baseada em três questões basilares:

> Os professores adotavam estudantes em todos os níveis de competência e, conseqüentemente, organizavam o ensino geralmente numa base individual. Esta individualização tinha implicações, por sua vez, sobre a organização geral da escolarização. Primeiro não havia nenhum pressuposto de que todo estudante estava "aprendendo" a mesma passagem. Segundo, não havia nenhuma necessidade pedagógica de que todos os estudantes devessem permanecer na presença do professor durante todo o tempo de ensino — eles poderiam igualmente estudar (isto é, memorizar) suas lições em outro local. E, terceiro, não havia nenhuma expectativa de que os estudantes devessem permanecer na escola depois que seus objetivos educacionais específicos tivessem sido atingidos (Hamilton, 1992:36).

Segundo Hamilton (1992), estas características da "forma organizacional" da escola medieval eram de "textura frouxa", o que podia ser visto na diferença entre o alto número de matrículas e o baixo número de alunos freqüentes. Isto não significava o fracasso da escolas, mas era uma resposta perfeitamente eficiente às demandas feitas em relação à ela.

Na terça parte do século XIX, a escola pública paulista vivia um momento da constituição de uma forma que enrijecia os mecanismos da organização escolar. Definições como "classe" e "escola" estavam ainda se firmando. Neste processo, a denominação do "recinto no qual a instrução tinha lugar" ainda não estava resolvida. Exemplo interessante é dado pelo Instituto de Educandos Artífices. Esta instituição visava a "educação industrial" de "meninos pobres e desvalidos" e também "para os menores pensionistas que forem addmitidos, mediante a responsabilidade de pessoa abonada" (artigos 1° e 3°, Regulamento para o Instituto de Educandos Artífices da Capital, de 3 de janeiro de 1874) e tinha a finalidade de ensinar as "1as. letras" e preparar para diferentes ofícios: marceneiro, sapateiro, alfaiate, serralheiro e outros. O inventário de móveis e utensílios desta instituição é uma mostra reveladora da constituição da especificidade do lugar onde se ensina (ver Quadro 6.5).

Quadro 6.5
Reprodução parcial de dependências do Instituto de Educandos Artífices – São Paulo

1874	23/3/1881	25/4/1883	20/7/1883
Sala de visitas	Sala de visitas		Sala de visitas
Cozinha	Cozinha	Cozinha	Cozinha
"Aulas de 1as. Letras"	"Aula de 1as. letras"	"Escola de 1as. lettras"	"Escola de 1as lettras"
"Aula de música"	"Aula de musica"	"Escola de musica"	"Escola de musica"
"Aula de Gymnastica"			
Oficina de alfaiate	Oficina de alfaiate	Oficina de alfaiate	Oficina de alfaiate
Oficina de marceneiro	Oficina de marceneiro	Oficina de marceneiro	
Oficina de encadernação	Oficina de encadernação	Oficina de encadernação	Oficina de encadernação
		Oficina de sapateiro	Oficina de sapateiro
	Sala de jantar	Sala de jantar	

Fonte: Livro de inventário de móveis e utensílios do Instituto de Educandos Artífices. E01103, AE, MIP.

A forma empregada para denominar os diferentes compartimentos do Instituto revelam uma tensão experimentada pela escola do século XIX: o exercício da escola pública que se realiza em espaço doméstico. "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*" (Faria Filho, 2000:146; grifo do autor). O que se observa nos registros do inventário do Instituto é a tentativa de distinguir as denominações dos compartimentos do lugar de funcionamento da instituição, segundo a finalidade a que eram destinados. A denominação do "recinto no qual a instrução tinha lugar" é traduzida no distanciamento de denominações usualmente domésticas. O lugar onde se realiza a instrução escolar é chamado ora de "aula de 1as lettras", ora de "escola de 1as lettras". Os ensinos de ginástica e música acontecem em lugares chamados de "aulas" ou "escolas". De acordo com os dicionários, a sala, um dos principais compartimentos de uma casa, pode ser espaço destinado à acolhida de visitantes de visitas ou onde são servidas refeições. O registro do Instituto revela o emprego da palavra "sala" para as salas de visitas e de jantar. As denominações dos "lugares" onde se realizam as atividades de ensino de "1as. letras" e dos ofícios também se distinguem. Observe-se que os lugares de ensino de ofícios são chamados de "oficinas", enquanto o lugar de ensino das "1as. letras" não é "sala", não é

"oficina", mas pode ser denominado de "aula" ou "escola". Assim, o lugar onde se realizava o ensino das primeiras letras ou "o recinto no qual a instrução tinha lugar" é fundamentalmente definido pela especificidade do exercício escolar. Mas não era só isto.

A "distribuição do espaço corresponde aos usos e as funções diferenciadas" (Souza, 1998a:138). A provisão material dos espaços também corresponde aos usos e as funções diferenciadas.

A denominação do "recinto no qual a instrução tinha lugar" estava sujeita à finalidade e era caracterizada também por sua provisão material interna, isto é, provisão de móveis e utensílios. Assim, a construção do conceito de classe na relação com o "recinto no qual a instrução tinha lugar" alcança a especificidade espacial dada pela provisão de móveis e utensílios de lugares e finalidades distintas. Vejamos como a provisão material de alguns "recintos" do Instituto mostra da concepção de espaço (ver Quadro 6.6).

Quadro 6.6
Reprodução parcial da provisão material de algumas dependências do Instituto dos Educandos Artífices – São Paulo

"Sala de visitas" (20/7/1883)	**"Officina de alfaiate"** (26/8/1874)	**"Aula de 1as. lettras"** (25/4/1883)	**Cozinha** (26/8/1874)
3 Cadeiras de braço	4 Machinas de costura	1 meza envernizada	11 Caldeirões de ferro
2 Escarradeiras	1 Fogareiro de ferro	1 cadeira de braços	3 Frigideiras
3 Copos de vidro	5 Ferros para obras	Ditas simples	7 Cassarolas
2 Moringas	2 Thesouras, grandes	1 Dita magistral	1 Tuia para agua
11 Cadeiras de palhinha	10 Ditas pequenas	1 Armario pa. livros	1 Machado
12 Ditas velhas	1 Meza grande	1 Contador mechanico	1 Grelha
1 Lampeão de kerosene	3 Ditas pequenas	1 Pedra pa. calculos	1 Barril
2 Consolo com tampo de marmore	2 Cadeiras de palhinha	1 Regoa	1 Coador de folha de Flandres para café
1 Tapete	3 Mochos	1 Relogio de parede	2 Chaleiras
1 Lampeão gaz globo	3 Ditos Pequenos	14 Bancos com carteiras	1 Tacho de cobre
1 Quadro do Imperador	1 Armario	1 Tinteiro grande	1 Pilão de madeira
	12 Bancos compridos	1 Campainha	1 Torrador de ferro para café

(continua)

Quadro 6.6 (continuação)
Reprodução parcial da provisão material de algumas dependências do Instituto dos Educandos Artífices – São Paulo

"Sala de visitas" (20/7/1883)	"Officina de alfaiate" (26/8/1874)	"Aula de 1as. lettras" (25/4/1883)	Cozinha (26/8/1874)
	2 Lupas	1 Caixa peças de mathematicas	1 Lata grande para guardar café torrado
	4 Regoas	1 Quadro de madeira p/ o systema metrico	
	1 Taboa	24 Tinteiros de pedra	
	1 Moringa	10 Ditos de vidro	
	1 Copo de vidro	40 Canetas de páu	
	1 Bacia de louça	20 Ardosias	
	5 Calças de algodão em obra	1 Caixa de giz	
	31 Blusas idem	1 Dita de Lapis de pedra	
	44 Ditas idem	1 [ilegível] com o Crucificado	
	2 Peças de [ilegível]	150 Volumes de diversas obras pa. o estudo	
	1 e 1/2 grosa de linha pa. machina	1 Livro de matriculas	
	4 Ditas de botões de osso	1 Lampeão de kerosene	
	5 Caixas de linha em novellos		
	500 Agulhas		
	1 Resto de botões pa. farda		

Fonte: Livro de inventário de móveis e utensílios do Instituto de Educandos Artífices. E01103, AE, MIP.

Não há registro dos móveis da cozinha, mas certas espécies de móveis podem ser encontrados na sala de visita, na oficina e na "aula de 1as. letras": mesas, cadeiras, armários e bancos. Entre os utensílios usados na sala, na cozinha, na "aula" e na oficina de alfaiataria do Instituto, é mais difícil encontrar materiais que sejam de uso comum nestes diferentes lugares. Uma das explicações para esta constatação pode ser a especificidade do uso de cada utensílio, segundo o lugar que é colocado. A relação entre o utensílio e o lugar em que é colocado deve ser somada à relação de uso. Na

cozinha do Instituto, havia uma lata para guardar café torrado. Isto não significa que todas as cozinhas da década de 70 do século XIX tivessem uma lata para guardar café torrado. A existência desse recipiente na cozinha deve ser entendida no conjunto com o coador de café de "folha de Flandres" e o torrador de ferro. Um utensílio implica o emprego de outro. E o conjunto de utensílios também pode definir a finalidade do "recinto". Provavelmente, o café servido para os alunos no "refeitório" do Instituto era torrado e coado na cozinha daquela instituição.

Os utensílios existentes na "aula de 1as. letras" e na "officina de alfaiate" são bem reveladores dos ofícios da costura e da instrução escolar. Poderia até acontecer de um utensílio como a régua aparecer na oficina do alfaiate e na "aula 1as. letras". Neste caso, a relação entre um utensílio e outro revelaria a especificidade do uso. A régua seria usada na oficina de alfaiate para medir a peça do tecido que se cortava para a confecção de uma calça, enquanto na "aula de 1as. letras" poderia ser utilizada para apontar a lição de aritmética escrita a giz na "pedra para cálculos". Mas certos conjuntos de móveis e utensílios são francos reveladores do espaço e do uso a que se destinam. Botões, tesouras, linhas, máquina de costura, peças de tecido constituem o espaço, o uso e a finalidade da costura. "Pedra pa. calculos", giz, contador mecânico, ardósias e carteiras constituem o espaço, o uso e a finalidade do ensino de "1as. letras".

A sala de visitas é, quase sempre, mobiliada com certo aparato. No ano de 1883, a sala de visitas do Instituto de Educandos Artífices era provida de consolos com tampo de mármore, tapete, escarradeiras, lampião a gás, etc.

O emprego da palavra "sala" para designar espaço de ensino nas "escolas" ou "aulas de 1as. lettras" em regime de externato ou internato na província paulista implicaria a edificação de espaços com a finalidade específica do ensino, a classificação dos alunos, a seriação, a instituição da escola graduada. "Espaço fixo, a sala de aula estabelece a correspondência sala-classe, base da escola graduada" (Hall, *apud* Souza, 1998a:138).

As escolas de Primeiras Letras do século XIX eram denominadas segundo o gênero a que se destinavam, a localidade em que funcionavam, a finalidade de instrução (Primeiras Letras), o professor responsável pela cadeira, o "grau" (primeira ou segunda cadeira), preliminar, intermédia ou provisória. A instituição dos grupos

Biblioteca
Nadir Gouvêa Kfouri
PUC/SP

escolares gerou a denominação usual da historiografia que se refere às antigas escolas de instrução elementar como "isoladas". Estas escolas reuniam no mesmo local (sala) as várias *classes* de alunos com idades e adiantamento variados e, neste aspecto, se diferenciam das escolas reunidas sob a organização dos grupos escolares, onde para cada classe de alunos há uma sala. A escola isolada é denominada por Buisson (org., 1911) de *classe unique*.

> [...] sala única, decorrente do pequeno número de alunos e pela penúria dos recursos locais, pode-se dizer que a escola, de fato, divide-se em várias classes, que os alunos realmente se agrupam segundo sua idade e seus conhecimentos em três ou quatro graus, que se chamam, porém, divisões ou grupos em lugar de se denominar classes (Buisson, org., 1911:403).[17]

A palavra "classe" foi utilizada pelos agentes da escola paulista durante todo o século XIX para designar os grupos de alunos com variações de adiantamento. O registro de Buisson (org., 1911) alerta para a nova significação da "classe" dada pela escola graduada. Para haver uma classe, "é preciso que se tenha não somente uma reunião de alunos de mesma força ou quase isso, mas também um mestre exclusivamente vinculado aos alunos". Uma classe corresponde a uma sala de aula, uma escola possui várias classes porque possui várias salas de aulas que são organizadas segundo uma hierarquia de saberes. A forma escolar graduada que se instala no final do século XIX em São Paulo e em diferentes países é tributária da forma de organização da escola "isolada", pois esta escola reunia na sua dinâmica interna todos os graus de ensino. A "escola de classe única é, digamos, a escola condensada. É o estado embrionário da escola: contém em germe todas as partes essenciais da escola, mas estas só se desenvolverão e se transformarão em órgãos completos na escola de várias classes" (Buisson, org., 1911:403).[18]

A instituição de "classes" pressupõe que "grupos de crianças instruídos em comum com outros pelo mesmo professor e na mesma sala formam as divisões da aula, mas não devem jamais, qualquer que seja o número, ser considerados como

---

[17] No original: *"(...) classe unique motivé par le petit nombre d'éleves et par la pénurie des ressources locales, on peut dire que l'école se divise bien en plusieurs classes, que les éleves se groupent réellement d'après leur âge et leurs connaissances en trois ou quatre degrés, mais s'appelent divisions ou groupes au lieu de s'appeler classes."*

[18] No original: *L'école à classe unique est pour ainsi dire l'école en raccourci. C'est l'état embryonnaire de l'école: elle contient en germe toutes les parties essentelles de l'école, mais on ne verra ces diverses parties acquérir leur developpement et devenir des organes complets que dans l'école à plusieurs classes.*

sendo cada um uma *classe* à parte" (Buisson, org., 1911:403). Este conceito de classe exige a distinção entre "regras relativas à organização e à hierarquia da classe". A *organização* volta-se para o "sentido *material*, designando o local escolar, simples abreviação para *sala de aula*". Definido o local de funcionamento da aula, o conceito de classe atinge a necessidade de homogeneizar os graus de adiantamento. A *classe* é traduzida como aula e "designa uma seção da escola, uma reunião de alunos que formam um grupo distinto sob a condução do professor, corresponde a certo grau de ensino acima ou abaixo do qual se encontram outras classes" (Buisson, org., 1911:403).

> Assim é essencialmente em relação à organização pedagógica que a palavra *classe* deve ser definida. A classe é, no organismo escolar, como um órgão no corpo, como uma peça na máquina: não forma um todo por si só, vale por seu acordo com as que a sucedem (Buisson, org., 1911:403).[19]

A classe é definida na seriação imposta por uma organização escolar marcada pela graduação na distribuição dos programas de ensino. Neste sentido, o conceito de classe é transformado pela escola graduada, pois, nesta forma escolar, "classe" designa a sala de aula composta por alunos de idades e graus de adiantamento comuns que integram uma organização pedagógica seriada. A transformação do significado de classe corresponde ao momento de transformação fundamental no conceito de *simultâneo*. Enquanto o postulado original da transmissão simultânea de ensino propunha a divisão de uma "sala" em três classes de alunos, a forma escolar que se constitui no curso do século XIX é definida pela transmissão simultânea de ensino, cuja marca é a frontalização do ensino numa escola em que o professor se dirige a um número médio de 40 alunos de idades e nível de conhecimento supostamente comuns.

Modos de organização escolar e usos do quadro-negro

A professora Olympia Martins Meira Vieira era responsável pela "1ª cadeira de las. Lettras do sexo feminino da cidade de Casa Branca". No seu relatório, produzido

---

[19] No original: *Ainsi c'est essentiellement par rapport à l'organisation pédagogique que le mot classe doit être défini. La classe est dans l'organisme scolaire ce qu'est un organe dans le corps, ce qu'est un rouage dans le machine: elle ne forme pas un tout à elle seule, elle vaut par son accord avec celles qui la suivent.*

em 1º de novembro de 1884, registrou que existiam na escola "duas bancas e quatro bancos para as alumnas em máo estado". Aproveitava a oportunidade do cumprimento do relatório para o registro da seguinte queixa:

> Peço por tanto a attenção de V. Sa. pa. os objectos de que muito necessita a escóla: Primeiro de um contador mecanico que e indispensavel para os meninos de pouca idade aprenderem a contar; segundo de uma pedra para as operações aritmethicas para as mais adiantadas; e terceiro finalmente de um estrado para a Professora (relatório da professora Olympia Martins Meira Vieira. Casa Branca, 1 de novembro de 1884, 4935 02. AE, MIP).

A solicitação de materiais escolares da professora Olympia confirma a permanência da relação entre o uso do quadro-negro e o ensino de aritmética e mostra que o material escolar estava em relação com a distribuição do serviço escolar baseada em classes. A organização em classes definiria que o contador mecânico fosse destinado às "meninas de pouca idade". Este material era também chamado de "conteiro (com 100 bolas)" (denominação empregada no registro dos materiais do Instituto de Educandos Artífices, E 01103, AE, MIP) ou *boulier compteur* (Pontes, 1881:161-162). As "meninas de pouca idade" integravam as classes das principiantes e teriam no contador mecânico um aparelho especial para aprender a contar os números. A relação entre material escolar e matéria de ensino é evidenciada de duas maneiras no relatório da professora Olympia. A primeira, no emprego do quadro-negro para o ensino de cálculos às classes mais adiantadas; a segunda, no registro produzido pela professora ao reclamar da falta de utensílios usados nas lições de escrita feitas pelas alunas principiantes.

> Sobre o que diz respeito aos utensilios como não recebi n'uns tenho muita necessidade de lousas, pois que as principiantes não costumão a escrever em papel, em vista do meu systema de ensinar a escrever, que é fazendo os alumnos escreverem em primeiro lugar linhas e curvas, depois lettras até que fação por si todo o A.B. C., tempo em que passão a escrever no papel (relatório da professora Olympia Martins Meira Vieira, Casa Branca, 1 de novembro de 1884, 4935 02, AE, MIP).

As lousas individuais eram usadas pelas alunas principiantes nas lições de escrita; o papel, pelas alunas que já dominavam o "A B. C."; o contador mecânico, pelas meninas principiantes das lições de aritmética; e a "pedra" serviria para o ensino de cálculos às alunas mais adiantadas. O "systema de ensinar a escrever" da professora da escola de Casa Branca é marcado pela relação entre material escolar e o método de organizar a divisão das alunas em diferentes classes. As etapas de tal

"systema" podem ser comparadas àquelas sugeridas pelo manual francês do ensino simultâneo de ler e escrever redigido por E. Cuissart e divulgado na obra *Méthode de Cuissart: enseignement pratique et simultané de la lecture, de l'écriture, de l'ortographe et du dessin (programme du 27 juillet 1882)*. A professora Olympia ensinava, no primeiro momento, exercícios que preparavam para o traçado das letras: "linhas e curvas". Depois, o traçado efetivo das letras. Eis a transcrição de um trecho do primeiro livro do "Méthodo de Cuissart: ensino prático e simultâneo da leitura, da escrita de ortografia e desenho", sobre os procedimentos preparatórios para o ensino da escrita:

> Procedimentos. — Estes exercícios preparatórios serão traçados, explicados, demonstrados no *quadro-negro* pelo mestre e executados *em seguida* sobre as ardósias pelos alunos, tantas vezes e também o tempo que o mestre julgar preciso. Começar-se-á pelo *governo do corpo, da mão e do lápis*; far-se-á distinguir a direita da esquerda, o alto do baixo. Far-se-á observar o ponto superior, o ponto inferior; mesma observação das linhas. Indicar-se-á o que se entende por linha horizontal, vertical, oblíqua; traçar-se-ão linhas paralelas. Por alto, e muito acessoriamente, far-se-á observar as figuras geométricas, aprender-se-á a traçá-las, mas é preciso conseguir o mais rápido possível que as crianças sejam capazes de fazer os chamados *bastões* [traços verticais], depois os "i", as hastes das letras, os "u", os "m" e "n" — fazer com que se executem muitos exercícios com essas letras antes de iniciar a primeira lição (Cuissart, 1882:3; grifos do autor).[20]

Os exercícios consistem em linhas horizontais, verticais, oblíquas, retângulos, perpendiculares, losangos, paralelogramos e trapézios traçados no quadro-negro. Sobre o uso deste material escolar, é preciso destacar o seguinte "aviso geral":

> O mestre deverá, para todos os exercícios das cartilhas/livretos, *usar o quadro-negro*. As crianças terão o livreto em mãos, mas a lição será explicada, demonstrada *no quadro-negro* pelo professor. É o único meio de fazer compreender, de interessar, de livrar o estudos dos elementos da abstração e da monotonia tão rejeitadas pelas crianças. — Os exercícios do quadro, letras, sílabas, palavras, serão sempre reproduzidos pelas crianças, primeiro sobre a ardósia e, mais tarde, sobre o papel (Cuissart, 1882:3; grifo do autor).[21]

---

[20] No original: *Procédés. — Ces exercises préparatoires seront tracés, expliqués, demonstrés au* tableau noir *par le maître, et executés* ensuite *sur les ardoises par les élèves, autant de fois et aussi longtemps que le maître le jugera utile. On commencera par la* tenue du corp, de la main et du crayon; *on fera distinguer la droite dela gauche, le haut du bas. On fera remarquer le point súperieur, le point inférieur; même reamrque pour les lignes. On indiquera ce qu'on entend par ligne horizontale, verticale, oblique; on en tracera des lignes parallèles. En passant, et fort accessoirement, on fera remarquer les figures de géométrie; on apprendra à les traçer, mais il faudra arriver le plus vite possible à ce que les enfants soient à même de faire ce qu'on appelle des* bâttons, *puis des i, des jambages, des u, des n, m — faire faire de nombreux exercises de ces lettres avant d'aborder la première leçon.*

[21] No original: *Avis général. — Le maître devra, pour tous les exercises des livrets,* se servir du tableau noir. *Les enfants auront le livret en mains, mais la leçon sera expliquée, demonstrée au*

O quadro-negro aparece como instrumento que vai colaborar para a superação da "abstração" e da "monotonia" impostas pelos antigos métodos do ensino de leitura. Embora a professora Olympia ofereça poucas pistas do seu método, a comparação entre a sua prática do ensino e a instrução definida pelo manual francês revela que a grande inovação não está nos procedimentos que caracterizam o método, mas no emprego do quadro-negro na aplicação do método de ensino de ler e escrever. A professora Olympia relacionava os diferentes materiais de ensino segundo as diferentes intervenções de ensino e segundo as diferentes classes de adiantamento. O quadro-negro, em particular, era associado ao ensino de aritmética para as alunas mais adiantadas.

O método prescrito pelo manual previa o emprego do quadro-negro no ensino de escrita, uso que deve ser entendido no modo de organização escolar no qual é instituído. A mesma página do manual francês do "Método Cuissart" que informa os procedimentos para o ensino da escrita traz uma ilustração do quadro-negro na versão parietal. É neste quadro-negro que estão desenhadas as diversas linhas que fazem parte dos "exercícios preparatórios de escrita". Mas é preciso pensar o significado da versão parietal deste quadro-negro apresentado no manual francês baseado nas instruções oficiais do "Programa de julho de 1882". A graduação da escola francesa foi debatida em todo o período de 1815 e 1882. Segundo Pierre Giollito (*apud* Souza, 1998a:34), "o problema da classificação dos aluno, gerado pela prática do ensino simultâneo, foi enfrentado pelos professores e reformadores" da instrução pública daquele país.

> A instrução ministrada a grandes grupos trouxe a necessidade de dividir as escolas, o que implicava o enfrentamento de três tipos de problemas: a) de ordem teórica, referia-se aos critérios de agrupamento das crianças, bem como ao número de divisões; b) de ordem psicológica, tratava-se de saber como mudar a mentalidade dos professores acostumados ao modo individual; c) de caráter técnico, dizia respeito ao modo de organizar o plano pedagógico, isto é, os programas de ensino (Souza, 1998a:24).

---

tableau par le maître. C'est le seul moyen de faire comprendre, d'interesser, et d'enlever d'étude des éléments cette abstraction et cette monotonie si rebutante pour les enfants. — Les exercises du tableau, lettres, syllabes, mots, seront toujours reproduits par les enfants sur l'ardoise d'abord et, plus tard, sur le papier.

A instituição do uso do quadro-negro tal como era mostrada na prescrição do manual de E. Cuissart pressupunha uma escola organizada, baseada na homogeneização dos alunos, e está representada na página 11 daquela obra.



Figura 13. Ilustração que acompanha a "11e. leçon" de Cuissart (1882:11)

Nesta ilustração, os alunos encontram-se sentados em carteiras duplas colocadas em fileiras direcionadas para a parede frontal da sala de aula. À esquerda da parede frontal, encontra-se o professor, em posição que lhe permite visão sobre o conjunto dos alunos, ao mesmo tempo em que acompanha com o olho a escrita que está sendo realizada por um de seus alunos no quadro-negro. Enquanto um dos alunos escreve no quadro-negro, os demais alunos e o professor dirigem os olhares para ele. Assim, o quadro-negro cumpre os objetivos enfatizados pelos representantes da escola norte-americana por ocasião da Exposição de Filadélfia (1875): "o mestre corrige as formas defeituosas no trabalho de cada um dos alunos, dando uma olhada no trabalho do vizinho. A correção, embora individual, aproveita a todos" (Buisson, 1876:254).

O método de Cuissart previa, na parte intitulada "observações essenciais", o auxílio de monitores em atividades específicas: "As lições de leitura serão seguidas de um exercício de escrita compreendendo as matérias da lição da leitura. Os alunos copiarão o quadro-negro ou o livreto. Em seguida, ler-se-á a cópia. Os monitores poderão fazer repetir, reler a lição apresentada" (Cuissart, 1882:2). A ilustração

encontrada à página 11 do manual é a demonstração de uma aula organizada com base no "método" simultâneo de ensino, tal como a modalidade era definida no final do século XIX, quando uma classe de alunos com idade e nível intelectual supostamente homogêneos eram reunidos numa sala de aula sob os cuidados de um só professor. Em espaço retangular provido com mobiliário racionalmente distribuído, está o quadro-negro, localizado na parede frontal e concentrando a lição que deve ser aprendida ao mesmo tempo por todos os alunos, de uma única vez. A fixação do quadro-negro na parede frontal da sala supõe a homogeneidade dos alunos, facultando a polivalência deste material escolar no ensino de ler e escrever, aritmética e civismo. É nesta disposição espacial de mobiliário e agentes escolares que se pode ensinar a ler e escrever segundo a prescrição registrada pelo manual do método de Cuissart. A ilustração descrita constitui, nesse manual, uma das lições do método de ler e escrever. Vale a pena deter-se sobre esta lição, para apreender melhor este método de ensino, caracterizado pelos seguintes passos:

> 1° Exercícios de linguagem, lição oral sobre a imagem. 2° Indicação no quadro-negro da forma da letra, ou escrita das letras compondo sons ou articulações. 3° Sua reprodução sobre a ardósia, algumas vezes, ou sobre os cadernos, por meio de lápis macios. 4° Exercícios de aplicação no quadro-negro, sempre reproduzidos sobre a ardósia, das diversas matérias da lição, dos exercícios de recapitulação, etc. 5° Exercícios freqüentes de leitura coletiva de sílabas, de palavras, depois leitura individual, ao acaso, cuidando em se ocupar sobretudo com aqueles que progridem menos rápido. 6° Ditado de palavras lidas e escritas, desde que as crianças estejam bem treinadas na escrita. 7° Explicação de palavras, construção de frases orais que contenham as palavras estudadas. 8° Cultura do sentido moral, qualidades do coração, sentimentos de patriotismo, de caridade, de humanidade a desenvolver, etc. (Cuissart, 1882:2).[22]

A ilustração da escola é apresentada tendo à sua esquerda a letra "é". Embaixo, aparece a palavra *École*. Trata-se da décima primeira lição do método, reproduzida no Quadro 6.7.

---

[22] No original: *1° Exercises de langage, leçon orale sur l'image. 2° Indication au tableau de la forme de la lettre, ou écriture des lettres composant les sons ou articulations. 3° Leur reproduction sur l'ardoise un certain nombre de fois, ou sur des cahiers, au moyen de crayons doux. 4° Exercises d'aplication au tableau noir, toujors reproduits sur l'ardoise, des diverses matériaux de la leçon, des devoirs de recapitulation, etc. 5° Exercises frequents de lecture colletive, des syllabes, des mots, puis lecture individuelle, au hasard, en ayant soin de s'occuper surtout de ceux qui vont moins vite. 6° Dictée des mots lus et écrits, dès que les enfants seront assez exercés à l'écriture. 7° Explications*

Quadro 6.7
Reprodução da 11ª lição do Método de Cuissart

11e. leçon École										
i	n	u	m	o	r	a	p	e	D	é
i	*n*	*u*	*m*	*o*	*r*	*a*	*p*	*e*	*D*	*é*
né		mé	ré		pé	dé		ré pa ré	o pé ré	
né		*mé*	*ré*		*pé*	*dé*		*ré pa ré*	*o pé ré*	
a ni mé		ar mée			é pi	dé me né			dé	
a ni mé		*ar mée*			*é pi*	*dé me né*			*dé*	
nu mé ro		do ré			or né	pa ré			ra pé	
nu mé ro		*do ré*			*or né*	*pa ré*			*ra pé*	

Fonte: Cuissart, 1882:11.

Na primeira linha, está a revisão das letras na forma impressa já vistas nas lições anteriores; a segunda linha repete a primeira, mudando as letras para a forma manuscrita; a terceira linha constitui a formação de sílabas com consoantes já vistas e a vogal em estudo; a quarta linha é repetição da terceira, mudando para a forma manuscrita; a quinta e sexta fileiras constituem-se na formação de palavras com base na junção de consoantes e vogais vistas (formas impressa e manuscrita): a última linha constitui palavras formadas com as letras já estudadas.

Os exercícios suplementares consistiam em decompor, ler e copiar as palavras. O método de ensino de Cuissart é de caráter sintético-analítico, tendo em vista que parte da letra para a formação de sílabas e palavras, para depois decompô-las.

> Prestem atenção a esta *imagem!* O que representa? Uma *sala* ou uma *escola?* Nós a chamaremos escola. Que fazemos na escola? Por que há escolas? O que há numa escola, etc. — Quantas sílabas há nesta palavra? *Três*: es-co-la [é-co-le]. Muito bem. — Qual a primeira? "É". Nós escrevemos, vejam: "é" como nos livros, e na escrita: "é". É a letra "e" que conhecemos, com um acento em cima (´). Faz-se da direita para a esquerda. Indicar no ar, com a mão e diante de todos os alunos, como se traça este acento, etc. Chama-se acento agudo. — Explicar as palavras, decompô-las, criar uma historieta instrutiva e procurar encontrar seu *lado moral.* Escrever estas palavras no quadro-negro, fazê-las ler e copiar e, em seguida, ditá-las como exercício de ortografia. — Retornar constantemente às lições precedentes. Mostrar que as letras *finas* nas lições e *grossas* nos exercícios suplementares são

des mots, construction de phrases orales dans lesqueles entreteront les mots étudiés. 8° Culture du sens moral, qualités du coeur, sentiments de patriotisme, de charité, d'humanité à developper, etc.

> nulas para a pronúncia, mas são necessárias para não se cometerem erros de ortografia (Cuissart, 1882:11).[23]

A progressão do método de ler e escrever supõe o encadeamento sucessivo das lições: uma lição será apresentada na seqüência de outra, e cada lição constitui quesito para a próxima. Os procedimentos prescritos pelo método sugerem a transmissão simultânea de ensino. Um conjunto de gestos, conceitos e seqüências de exercícios caracterizam a aplicação do método e o emprego polivalente do quadro-negro na escola francesa. Entretanto, na escola paulista de Casa Branca, o modo de organização escolar com base os diferentes níveis de adiantamento das "meninas" contribui para que o quadro-negro seja destinado à classe do ensino de aritmética.

O emprego polivalente do quadro-negro

"Outrora a pedra só servia para os exercicios de calculo, hoje tende a tornar-se o meio de traduzir todas as lições de um modo, sensível, e de fixar a matéria no espírito das crianças" (Campagne, 1886:780). O emprego do quadro-negro no ensino da leitura suplantava a "rotina" imposta pelos "quadros de um método": o professor traçava os grafemas, ensinava os respectivos fonemas e as palavras eram lidas no quadro-negro. As lições de escrita passavam a ser feitas no quadro-negro "sob os olhos dos alunos": as letras em forma maiúscula ou minúscula, "mostrando por onde é preciso começar, qual é a proporção entre as diversas partes", e também "todas as explicações gramaticais, para os diversos exercícios de análise". O desenho é uma "língua de convenção, e era freqüentemente difícil aos alunos de interpretar", mas agora poderiam ser feitos "instantaneamente no quadro-negro". O significado do

---

[23] No original: *Faites attention à cette* image*! Que représente-et-elle? Une* classe *ou une* école*? Nous l'appellerons école. Que fait-on à école? Pourquoi y a-t-il des écoles? Qu'y a-t-il dans une école, etc., etc. — Combien de syllabes dans ce mot?* Trois*: é co le. Bien. — Quelle est la première? É. Nous l'écrivons, voyez: é comme sur les livres, et en écriture: é. C'est la lettre* e *que nous connaissons et qui est surmontée d'un signe (') . Il se fait de droite à gauche. Indiquer dans le vide, avec la main, et devant tous les élèves, comment on trace cet accent, etc. On l'appelle accent aigu. — Expliquer les mots, les décomposer, faire à leur sujet d'une historiette instructive et tâcher d'en tirer le* côte moral*. Écrire ces mots au tableau noir, les faire lire, copier, ensuite les dicter comme exercise d'orthographe. — Revenir constamment sur les leçons précédentes. Faire voir que les lettres* maigres *dans les leçons et* grasses *dans les exercises supplémentaires sont nulles pour la pronunciaion, mais qu'il les faut pour ne pas faire de fautes d'orthographe.*

quadro-negro na versão parietal para a escola francesa poderia ser sintetizado da seguinte maneira:

> O objeto mais indispensável do ensino, aquele que quase todas as lições reclamavam, é o quadro-negro: não mais, como diziam antigos regulamentos, a prancha negra, mas um quadro de grandes dimensões, bem à vista dos alunos; não envernizados ou reverberantes, mas da cor da ardósia, para se escrever nele com clareza e facilidade (Berger, 1911c:1.858).[24]

A versão parietal do quadro-negro surgia quando a popularização do quadro-negro portátil era reconhecida em escolas de diversos países. Segundo Buisson (org., 1911:1.856-1.862), em Saxe-Weimar (Alemanha), o regimento das escolas de 25 de março de 1875 estabelecia que, entre os "objetos" integrantes do "material de ensino indispensável para a escola primária" haveria "dois quadros-negros, dos quais um com pautas para música". Em Baden (Alemanha), o "material de ensino da escola primária compreende no mínimo: um quadro-negro, um quadro-negro com pautas para música", entre outros (23 de abril de 1869). Em Berna, na Suíça, a escola de *primeiro grau* deveria ter "várias pranchas negras (nas escolas numerosas, uma por 20 alunos)"; a escola de *segundo grau* também, sendo que uma delas deveria ter "exatamente um metro quadrado" (circular de 28 de fevereiro de 1878). Em Portugal, entre outros materiais, haveria uma "grande pedra para cada divisão da classe" (Campagne, 1886:780). O emprego do quadro-negro é explicado na relação com o modo de organização escolar e foi registrado por Buisson, na tradução de Campagne (1886:780): "Se a classe não comprehende senão um curso bastará que haja uma; se porém comprehender mais de um, deverá haver tantas pedras de metro e meio quadrado cada uma quantos os cursos." Na escola primária, francesa, deveria haver um "grande quadro-negro cor de ardósia de pelo menos um metro e meio para cada divisão" (circular de 27 de julho de 1882). Na escola primária superior francesa, "o quadro-negro terá sempre um papel importante: nele o mestre traduzirá todas as

[24] No original: *L'objet le plus indipensable du matériel d'enseignement, celui que réclament presque toutes les leçons, c'est le tableau noir: non plus, como le dissent d'anciens règlements, la planche noir, mais un tableau de grande dimension, bien en vue des élèves: non pas verni et miroitant, mais ardoisé afin que l'écriture y soit nette et facile.*

lições por meio de diagramas e mostrará pela boa disposição dos cálculos, pela clareza das figuras, o que deve ser um bom ensino" (Berger, 1911c).[25]

Por outro lado, a versão parietal do quadro-negro exigia que este material escolar deixasse a condição de portátil e passasse a ser cimentado na parede da sala de aula. O quadro-negro portátil poderia ser deslocado, conforme o emprego que dele se fizesse e a classe de alunos aos quais servisse. O quadro-negro parietal prestar-se-ia ao ensino de uma classe *classificada*, integrante de uma hierarquia da seriação escolar de uma sala de aula pertencente a uma escola graduada, um grupo escolar. Por isso, a fixação do quadro-negro da escola paulista coincide com o momento em que se teriam supostamente resolvido, entre outros, os problemas do local de funcionamento da escola, da racionalização da distribuição do serviço escolar por meio de programas de ensino distribuídos de forma seriada e progressiva pelo curso de instrução primária e da provisão material das escolas.

O quadro-negro parietal é um dos principais símbolos da frontalização do ensino, em um modo de organização escolar orientado pelo método de transmissão simultânea de ensino, tal como esta modalidade chegou ao final do século XIX.

> 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 (Faria Filho, 2000:142).

O emprego polivalente do quadro-negro implica seu emprego único para a mesma lição, que é dada a todos os alunos de uma só vez, e acarreta salas de aulas distintas para classes escolares diferentes. Segundo o Plano Geral para reorganização da Escola Primária de São Paulo, os espaços que fossem alugados para a finalidade escolar deveriam ser edificações dotadas de "salas bem arejadas" necessárias para "comportar as diversas classes escolares (§ único do artigo 51, Plano Geral para a reorganização da instrução primária, 5014 01, AE, MIP). A preocupação com o espaço escolar alcançava as "diversas classes escolares", o que significava dizer que as casas que fossem alugadas para o funcionamento da escola deveriam ter diferentes salas para as diferentes classes. Em São Paulo, as condições esperadas para o

---

[25] No original: *Le tableau noir jouera toujours un rôle important: le maître y traduira toutes ses leçons par des diagrammes, et montrera par la bonne disposition des calculs, par la netteté de ses figures, ce que doit être un bon enseignement.*

funcionamento de uma escola alugada para esta finalidade foram inscritas no Regimento Interno das Escolas Públicas de 1897:

> 1° Soalho e forros de madeiras e paredes preservados da humidade.
> 2° Vãos sufficientes para a penetração da luz e doar, de modo a haver facil renovação deste.
> 3° Entrada e sahida independentes para cada secção.
> 4° Dous pateos cercados para recreio.
> 5° Situação central.
> 6° Colocação affastada de visinhanças que possam ser nocivas á saude dos alumnos ou á bôa disciplina da escola ("De acordo com Regimento Interno das Escolas Públicas de São Paulo: 1897", 5014 01, AE, MIP).

As exigências eram maiores para os casos de edifícios construídos para a finalidade escolar.

> 1 salão para reunião geral de alumnos e solemnidades escolares.
> 10 salas para aulas com dimensões 10m X 8m, sendo 5 para cada sexo.
> 1 gabinete para o director e seu auxiliar.
> 1 sala para os professores servindo de deposito de material comum a todas as classes.
> 1 sala para a biblioteca.
> 1 salão vasto e ventilado para officina.
> 1 gymnasio servindo a ambas as secções.
> §1° -As entradas de cada secção, os recreios e as reservadas devem ser completamente independentes.
> §2° -Dentro de cada sala de aula deve existir mictorios e lavatorios para os alumnos e apparelho para fornecer a agua filtrada ("De acordo com Regimento Interno das Escolas Públicas de São Paulo: 1897", 5014 01, AE, MIP).

"Antes de serem organizadas de accordo com estas bases, as escolas não deverão funccionar." (§ único do artigo 51, Plano Geral para a reorganização da instrução primária, 5014 01, AE, MIP).

As bases espaciais para o funcionamento da escola do final do século XIX previam uma provisão material compatível. Cada grupo escolar deveria contar com "uma pequena bibliotheca, apparelhos de physica e chimica, historia natural, geographia, mais apropriados ao ensino alem dos objectos de uso de cada classe, taes como mapa, lousas etc." ("De acordo com Regimento Interno das Escolas Públicas de São Paulo: 1887", 5014 01, AE, MIP). O mobiliário escolar era estabelecido na proporção de cada sala de aula e na correspondência direta com o discurso médico.

> A mobilia de cada sala de aula, constará de 42 carteiras no masculino, 1 mesa com gavetas para o professor ou professora, armario, 1 cadeira para o professor, 4 cadeiras avulsas e quadros negros.
> § 1° As carteiras devem ser de pés de ferro ajustáveis ás alturas de cada alumno.
> § 2° Os bancos, também de pés de ferro, devem ser ajustáveis na altura, de modo que os alumnos, quando sentados, possam sempre descançar os pés no chão,

> conservando as pernas perpendiculares a este e as coxas em angulo recto com as pernas e o tronco, tendo encosto que possa servir de apoio as costas na região lombar ("De acordo com Regimento Interno das Escolas Públicas de São Paulo: 1887", 5014 01, AE, MIP).

A versão parietal do quadro-negro era a "lousa", que deveria ser "cimentada na parede" de uma "sala de aula" retangular (10m x 8m), em relação direta com o mobiliário escolar. "A disposição retangular da sala de aula facilita a concentração da atenção dos alunos em uma das extremidades, isto é, onde ficam o professor e o quadro-negro" (Souza, 1998a:139). A previsão de carteiras de "pés de ferro" implicava não apenas a durabilidade do móvel, mas sua fixação no solo, procedimento que favorecia a imobilidade do aluno e consolidava a forma escolar na qual o aluno tem o olhar direcionado para um ponto frontal e fixo, a "lousa cimentada na parede". O uso do ferro fundido na construção de móveis escolares correspondia à expressão do movimento artístico *art nouveau*, uma "tentativa de unificar a arte com a indústria".[26] A especificação dos materiais escolares de uma escola preliminar também era pensada em correspondência com a sala de aula/"classe".

> Cada escola preliminar alem dos objectos de uso de cada classe, taes como: lousa, mappa, etc. terá 42 carteiras, 1 carteira para o professor ou professora, 1 armario commoda (com prateleiras e gavetas), 1 cadeira para o professor, 4 cadeiras avulsas e quadros negros (ou de preferência, lousas de cimento negro nas paredes) ("De acordo com Regimento Interno das Escolas Públicas de São Paulo: 1897", 5014 01, AE, MIP).

De fato, a "preferência" por sua versão parietal é o reconhecimento de que o quadro-negro é um material escolar que racionaliza a organização da escola graduada. O registro acima permite afirmar que, nas escolas preliminares da província paulista, haveria quadros-negros na versão parietal norte-americana. Isto pode ser confirmado na relação expressa pelo dispositivo acima mencionado, que estabelece, para "cada escola preliminar", 42 carteiras, uma cadeira para o professor e "quadros negros (ou de preferência lousas de cimento negro nas paredes)". Entretanto, na escola preliminar paulista não se faria o mesmo uso que a escola norte-americana dava ao quadro-negro. A escola preliminar paulista mantinha a organização de diferentes classes sob os cuidados de um único professor, enquanto as escolas dos Estados

[26] A fabricação de móveis escolares em São Paulo só aconteceu no início do século XX: "A partir de modelos importados e como resultado do largo uso do ferro nas construções em geral, começam a ser produzidas carteiras para dois alunos, de ferro e madeira, possuindo dimensões aproximadas de: 1.00

Unidos tinham os alunos agrupados em classes separadas por paredes, o que lhe permitia uma dinâmica interna na qual todos os alunos podiam ir ao quadro-negro de uma só vez.

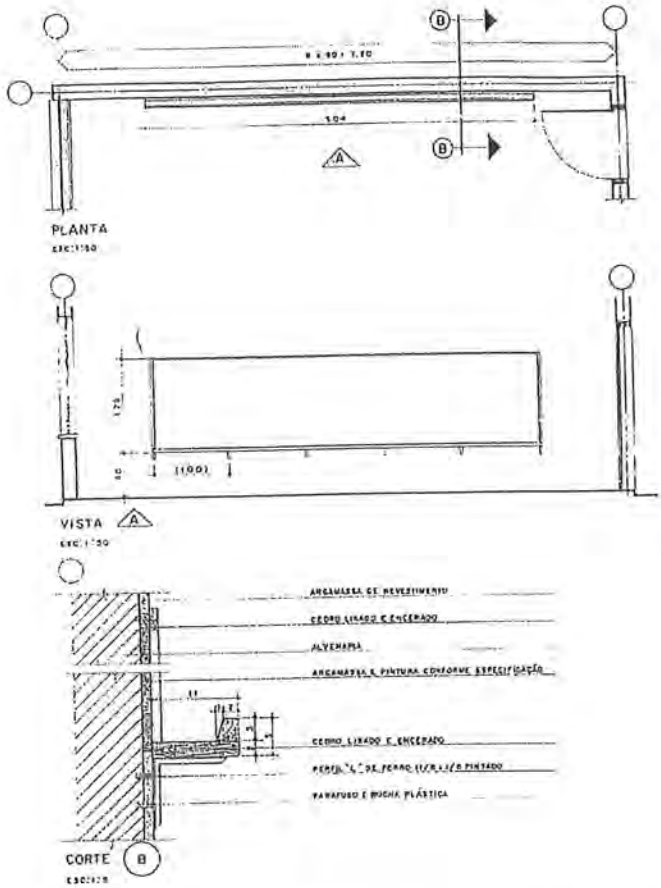


Figura 14. Detalhes construtivos de uma lousa fixada à parede. Extraído do Manual de padronização, de 1977, da Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo (Conesp)

O emprego polivalente do quadro-negro possibilitaria o ensino das diferentes matérias de ensino resultantes das reformas que incidiram sobre os programas de ensino primário no curso do século XIX. A inovação da relação material escolar e matérias de ensino instituída com a versão parietal do quadro-negro ocorre ao mesmo tempo que sobrevêm transformações importantes do ponto de vista deste material. A identidade do quadro-negro, que aparecia como utensílio ou móvel, é dissolvida. Ao cimentar o quadro-negro na parede, é retomada a denominação do utensílio de uso individual, "lousa" — detalhe à primeira vista secundário que se torna importante

---

de comprimento, 0.40 de largura, 0.720m de altura da carteira, 0.40 de altura do assento" (Guaraldo, 1987:33).

porque permite verificar, na "lousa de cimento" de uso coletivo, a extensão transformada da lousa de pedra de uso individual.

As escolas paulistas recebiam a prescrição do emprego polivalente do quadro-negro. Em 1888, o programa de ensino "Gramática e Língua Portuguesa" da Escola Normal paulista previa:

> Exercicios de leitura corrente e expressiva e applicações da theoria exposta. Exercicios oraes e escriptos (na lousa) para anlyse phonologica. [...] Conjugação oral e escripta (na lousa) dos verbos haver, ter, ser e estar Idem, idem de verbos das quatro conjugações regulares. Idem de verbos passivos, periphrasticos, frequentativos, promonimaes, impessoaes. Idem, idem dos verbos irregulares, com observações a respeito da irregularidade. [...] Exercícios para applicação da theoria explicada.-Analyse phonologica e morphologica. Exercicios de redacção e composição na lousa (São Paulo, 1 de março de 1888, 5129 01, AE, MIP).[27]

"É sobre o quadro-negro que o professor deve traçar o que serve às lições de leitura, escrita, cálculo, desenho, etc."(Berger, 1911c). Em 1897, o Regimento Interno das Escolas Públicas indicava os seguintes usos do quadro-negro escola primária paulista: exame de desenho com base em "copia de uma figura feita no quadro-negro ou reproducção de um modelo qualquer" ("De acordo com Regimento Interno das Escolas Públicas de São Paulo:1897", 5014 01, AE, MIP). No "1º anno - 1ª serie", o ensino de escrita incluía exercícios de cópia, "palavras da lição de leitura", revisão do alfabeto "feitos no quadro-negro pelo professor e copiados pelo alumno". Na "2ª serie", o ensino de leitura previa exercícios de "solletração, palavras de formação regular, dadas no quadro-negro, no livro ou na pedra"; o ensino de escrita previa "lettras do alphabeto - pequenas sentenças copiadas no quadro-negro".

Nas escolas graduadas, o espaço escolar era cuidadosamente planejado: além das salas de aula, previa-se a construção de áreas destinadas a "ações coletivas". Nas áreas coletivas existentes no interior dos grupos escolares, o uso do quadro-negro contemplava a polivalência das matérias previstas nos programas enciclopedistas dos grupos escolares, chegando ao emprego social e cívico. Exemplo disto foi registrado em 1914 no "2º grupo" escolar construído na cidade de Belo Horizonte (MG): "Ficou inaugurado na varanda dos meninos um pequeno quadro-negro que se destina a avisos diários, regras de bom viver em sociedade, pequenos fatos históricos que despertam

---

[27] Este programa foi assinado pelo professor Carlos Reis, responsável pela 1ª Cadeira. O programa seria aplicado com o uso paralelo do "compendio Gramática Portuguesa", de Julio Ribeiro (cf. 5129 01, AE, MIP).

nas crianças o amor pela pátria e pelos grandes vultos da humanidade" (cit. por Faria Filho, 1996:120).

Em 1893, o estado de São Paulo contava com 889 escolas públicas preliminares providas, sendo 514 do sexo masculino e 375 do sexo feminino. Em 1894, foram criados os primeiros cinco grupos escolares paulistas (cf. Souza, 1998a:117). O estudo de Rosa Fátima de Souza sobre a implantação da escola primária graduada de São Paulo revela que tanto na forma da escola preliminar, como nos primeiros grupos escolares havia um "reino de diversidade".

> Não há uniformidade no ensino. Cada escola tem seu programa, seu método, seu regime diferente. Em umas os alunos são classificados de um modo, em outras de outro. Todas seguem processos de ensino diferentes uns dos outros. O que observamos nas escolas isoladas nota-se também nos grupos escolares. Não há duas escolas, assim como não há dois grupos que se pareçam em sua organização. (relatório cit. por Souza, 1998a:208).

O emprego polivalente do quadro-negro nas escolas únicas (preliminares, provisórias) continuava vinculado ao ensino de aritmética. Em 1894, o professor Lindolpho fazia o seguinte relato:

> Não se pode explicar bem uma lição de arithmetica, por exemplo, si não houver, na escola, um quadro preto, ou si todos os alumnos da classe não tiverem lousas, porque, tendo então o professor de recorrer ao ensino mutuo, para occupar de cada alumno de per ci, o seo embaraço será immenso, attendendo-se que as horas de aula são poucas, e muitas as materias a leccionar (relatório do professor Lindolpho Procopio Gomes, Cananéia, 1 de junho de 1894, 4920 02, AE, MIP).

Em Cajuru, no ano de 1895, a escola provisória de responsabilidade da professora Anna Xavier Ferreira de Camargo contava com 32 alunas freqüentes. A escola tinha "4 bancos e 4 bancas, uma cadeira de braços para a professora, uma mesinha" e "uma insignificante collecção de livros de leitura". Estes eram os materiais usados na "destribuição do serviço escolar." A professora Anna registrou a seguinte queixa: "Faz grande falta á esta escola um quadro negro para o ensino da arithmetica; pelo que o ensino das alumnas é feito em poucas louzas de propriedade das mesmas — Algumas já fazem 3 operações fundamentaes, com explicações" (relatório da professora Anna Xavier Ferreira de Camargo, Cajuru, 1 de junho de 1895, 4920 02, AE, MIP).

Osmar do Prado era "Professor Preliminar com exercicio na Cadeira da rua do Porto, em Caçapava" no ano de 1895. Era elevado o aluguel de uma "sala appropriada á uma Escola publica" e, por isso, a "sala" onde funcionava "a aula" era

"uma das muitas, em precarias condições". Faltavam "os necessarios recursos materiaes, e, mais ainda, o indispensavel espaço com as commodidades precisas a cada alumno" (relatório do professor Osmar do Prado de Castro, Caçapava, 1 de junho de 1895, 4920 02, AE, MIP). A escola era freqüentada por 44 alunos. "Comprehende-se, em presença do que fica dito, as enormes difficuldades com que temos luctado, para organisar as classes e fazer o emprego dos methodos de ensino," diz ele. A precariedade do local de funcionamento da escola, a falta de material e "programma a executar" davam "uma idéa clara, melhor, do quanto é espinhosa, difficil, a missão do Professor, encerrado entre quatro paredes, tendo diante de si meia centena de meninos".

Segundo o professor Osmar, as "Escolas do interior" estavam "diante de um quadro difficil", não dando para realizar "a applicação dos methodos pedagogicos modernos", pois estes eram "inapplicaveis" a uma escola que não tivesse "competentemente organizada!" A condição da escola é descrita com lamúria. Do ponto de vista prático, há um professor com "meia centena de alunos" de níveis de desempenho variados, entre as "quatro paredes" de uma sala caracterizada pela precariedade material. Do ponto de vista teórico, há um programa de ensino enciclopédico e "methodos pedagogicos modernos". Métodos pedagógicos modernos e programa de ensino ampliado implicavam uma organização escolar competente. A organização escolar passava pela provisão material. Todavia, a provisão material, por si só, não garantiria a aplicação do método, nem do programa de ensino, nem tampouco deixaria a escola "competentemente organizada". Não se tratava de uma questão exclusiva de método, de material ou de conteúdo. Tratava-se de uma questão de forma. À forma dos grupos escolares creditava-se a possibilidade de que um professor pudesse ensinar a mesma matéria para um grupo de alunos com níveis comuns de adiantamento.

A fotografia a seguir ilustra esta forma escolar.

Esta fotografia representa a forma escolar orientada pelo modo da transmissão simultânea de ensino. Este modo caracteriza-se pela frontalização do ensino. A frontalização do ensino, por sua vez, é caracterizada pela disposição espacial e material em que o lugar do professor é delimitado pelo lugar do quadro-negro. O quadro-negro é material de caráter coletivo, apropriado para o ensino simultâneo de

uma lição transmitida a todos os alunos de uma só vez. Esta forma escolar implica a formação homogênea da classe dos alunos que se reúnem na sala de aula. Para alunos da mesma classe ensinam-se os mesmos conteúdos. Assim, a suposta classe homogênea de alunos de uma sala de aula é condição para o emprego "único e polivalente" do quadro-negro.

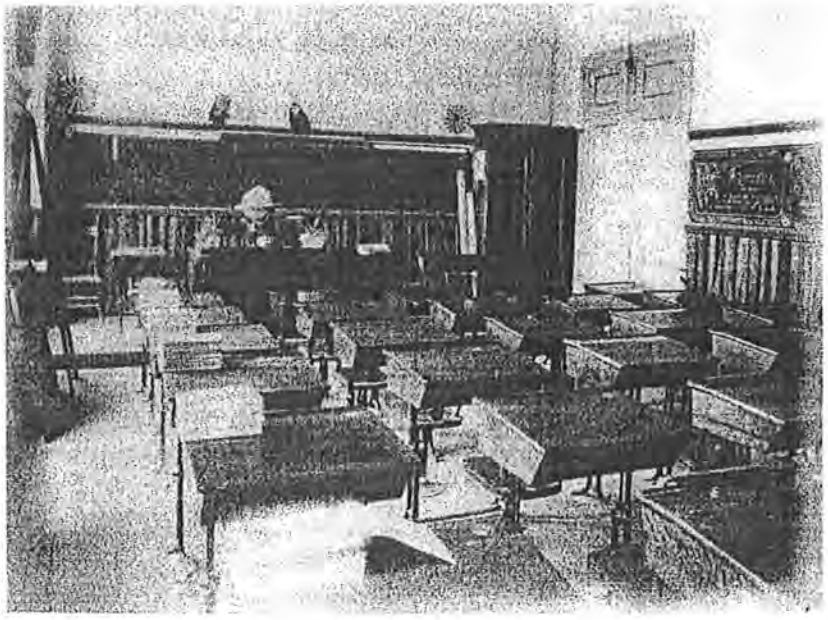


Figura 15. Do álbum fotográfico da Escola Normal:"O fotógrafo tomou a imagem do findo da sala de maneira que pudéssemos perceber todo o equipamento adequado para o ensino: o quadro negro e o armário na parede oposta, a porta dupla da parede direita, as janelas e instrumentos encostados na parede esquerda. A mesa do professor esta em cima de um tablado um pouco acima do nível do resto da sala" (Oliveira, 1997:83)

O emprego único e polivalente do quadro-negro nas escolas entraria em vigor quando a necessidade pedagógica que se expressava na necessidade de homogeneizar as classes de alunos fosse cruzada com as prescrições de médicos-higienistas, reformadores da educação e arquitetos. O planejamento da construção dos edifícios escolares teria na sala de aula a "capital pedagógica da escola" (Trélat, *apud* Fontenelle, 1923:537). Sua construção seria feita segundo a disposição dos alunos, as necessidades de ventilação e iluminação sala. Tais questões tinham relação estreita com o lugar da "pedra" e foram registradas no Código Sanitário do Estado de São Paulo:

> As dimensões das salas de classe devem ser taes que cada alumno disponha de 1 metro e 25 centímetros quadrados de superfície e 5 a 6 metros cubicos de ar, ou 30 metros cubicos por hora. [...] essas dimensões não são arbitrarias, porquanto é necessario que os alumnos collocados nos ultimos bancos possam lêr o que o mestre escreve na pedra e que os mais afastados das janellas recebam luz sufficiente. Para isso, a disposição mais conveniente é a de um rectangulo de 10 metros por 7, para uma altura de 4 a 5 metros, podendo comportar o numero maxino de 50 alumnos, limite ao alcance de cada professor (Código Sanitário, cit. por Mello, 1902:4-5).

As recomendações higienistas registradas no Código Sanitário preconizavam a iluminação bilateral, sob a alegação de que a colocação de janelas dos dois lados da sala era garantia de maior ventilação e entrada de luz. Entretanto, desde que não fosse possível, recomendavam a iluminação unilateral pelo lado esquerdo da sala de aula: "Porquanto *se a luz vem pela frente*, offusca os alumnos e lhes impede de vêr o que o mestre escreve na pedra e os quadros collocados a seu lado; se vem *detraz*, offusca o mestre e se vem do *lado direito*, faz sombra aos que escrevem" (Mello, 1902:12).

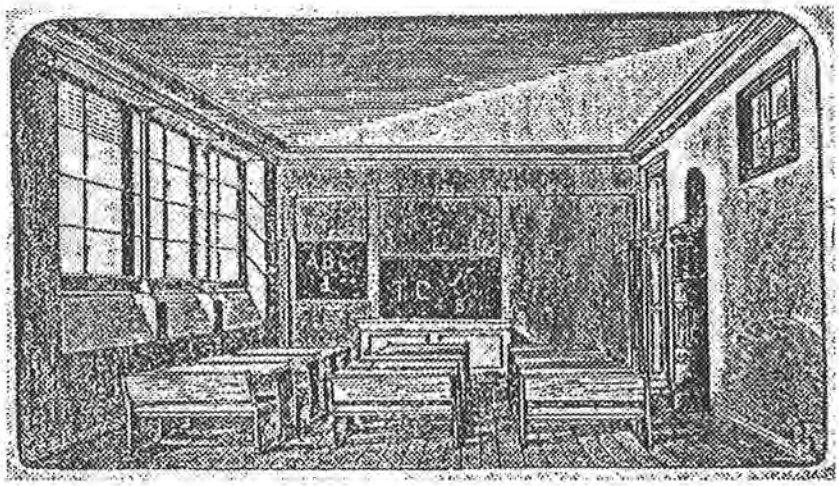


Figura 16. Ilustração extraída do Código Sanitário (Mello, 1902:11)

Único e polivalente, o emprego do quadro-negro também se revelava na *poeira de giz*:

> Um dos inconvenientes do quadro-negro é a *poeira de giz*, sobretudo porque é muito irritante para as narinas e a garganta, inconveniente que está hoje attenuado pelo emprego de giz produzindo muito pouca poeira. Será conveniente, comtudo, o uso de um collector, na parte inferior do quadro-negro, onde se reunirá a poeira de giz. Os alumnos devem ser educados de fórma a sempre que limparem o quadro-negro fazerem-no procurando reunir a poeira do giz no collector a isso destinado, para que não espalhe por toda a sala (Fontenelle, 1923:535).

Enfim, a pedra era fundamental numa escola de classes de alunos com graus variados de adiantamentos. O quadro-negro era o instrumento coletivo que possibilitava a transmissão simultânea de ensino. O emprego da pedra era definido pelo modo de ensino individual, enquanto o emprego do quadro-negro implicava a organização escolar orientada pelo modo simultâneo do ensino. Os empregos da pedra e do quadro-negro eram definidos pelo modo de organização das escolas do século XIX, assim como este modo era definido pela diferença, o que possibilitava o entrecruzamento de orientações prescritivas de ordem individual, simultânea ou mútua. A mescla de orientações prescritivas dos métodos era definida, por sua vez, pela diferença das classes de alunos. Num modo escolar caracterizado pela diferença entre os alunos, a pedra individual atendia à funcionalidade exigida pela prática de ensino sobre a heterogeneidade das classes. O emprego do quadro-negro implicava a separação das diferenças dos alunos para o uso coletivo sobre a classe homogênea de alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até onde dá para enxergar, este estudo ressente-se de aspectos importantes. A compreensão de suas deficiências torna mais difícil o dever de concluí-lo.

Da pedra ao pó foi um itinerário marcado pelas pedras do campo das práticas e a edificação de uma idéia: a pulverização das diferenças entre os alunos que olhassem para a "lousa cimentada na parede".

É confortável pensar que *o itinerário da lousa* é projeto para várias pesquisas, como disse o professor Jean Hébrard, em 1999, quando visitou o Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Assim, esta seria uma das possíveis maneiras de finalizar este texto, e pronto. Não é bem assim. Ao final de uma pesquisa, dever-se-iam estabelecer considerações que reflitam alguns dos aspectos pouco desenvolvidos e os — que se acredita — mais bem assinalados no curso do trabalho.

Entre as faltas deste trabalho, pode-se relacionar o pouco espaço reservado para a oralização do ensino, para a transição dos métodos sintéticos para os analíticos, para a consolidação de categorias como aluno, professor, escola, aula, para a destituição da pedagogia e a eleição da psicologia na estratégia de homogeneização dos alunos.

Pode-se reconhecer que a fixação do quadro-negro na escola paulista do século XIX ocorreu num momento em que a instituição escolar passava a ser empregada pelas possibilidades que lhe creditavam na formação do homem republicano. Tratava-se de um "projeto civilizador" que apareceu na década de 70 (cf. Souza, 1998a). No final do século XIX, um conjunto de especialistas — médicos-higienistas, arquitetos e reformadores — tomaria a dianteira na edificação daquela escola, o que se expressaria na constituição dos "grupos escolares". Era urgente a solidificação de uma forma escolar prática e funcional, que se reproduziria e constituiria um sistema escolar de ensino. O emprego político da instituição escolar era reforçado pelas teorias modernas da educação.

A lousa de uso individual perduraria nas escolas públicas de São Paulo até as primeiras décadas do século XX. Em 1811, um artigo publicado na *Revista de Ensino*

propunha sua substituição pelo papel. A necessidade de suprimir o "emprego das lousas ou pedras" se justificava sob a alegação de

> [...] demorar e até prejudicar o desenvolvimento regular das aptidões infantis, tornando demais moroso e imperfeito o trabalho do educando. É preciso não ter observado o esforço, a somma de defeitos, o entorpecimento occasionado á criança que inicia o tirocinio escolar no ter de escrever na lousa com um duro lapis de pedra para não se convencer de que dá origem a grande numero de inconvenientes, sem vantagem alguma (Roca, 1911:33).

A pedra individual já não era o "instrumento" fundamental, "sua dureza" não preparava para "poder facilmente escrever em papel". Pelo contrário: "A maior parte das dificuldades e defeitos da criança, ao ter de mais tarde segurar a caneta para escrever, tem origem no máu habito adquirido com o uso do duro lapis de pedra, hábito que formou durante os primeiros mezes de seu tirocinio escolar" (Roca, 1911:33).

À lousa propunha-se a substituição pelo papel. Ao lápis de pedra, pelo lápis de papel "nº 2", instrumento que conduziria "o alumno mais segura e facilmente a poder empregar a penna, exercitando-se até conseguir uma regular calligraphia". Ao sugerir a supressão das lousas individuais nas escolas paulistas, o autor do artigo não queria ser considerado como um "innovador", argumentando que, no Uruguai, o "cidadão" e inspetor Alfredo Samonati tinha estabelecido, em parecer datado de 21 de dezembro de 1910, que as lousas deveriam ser trocadas pelo papel. Este procedimento era visto como "um passo no progressivo caminhar da pedagogia paulista". "Seria bem mais facil que todos ou alguns dos Grupos escolares da capital, por exemplo, introduzissem, a titulo de experiencia, esta modificação que eu julgo um melhoramento e que, tenho confiança, dará os melhores resultados" (Roca, 1911:34).

O uso da lousa fora debatido em reunião de professores que aconteceu na capital paulista "durante o periodo de ferias", em dezembro de 1911, e resultou num documento enviado à "Inspectoria". Neste, a lousa era apresentada "no triplice ponto de vista hygienico, economico e pedagogico". Do ponto de vista higiênico, a substituição da lousa pelo papel eliminaria a "possibilidade de utilizar-se da saliva para a sua limpeza". Do ponto de vista econômico, Roca (1911) apresentava uma equação em que operava com a base de matrícula e a freqüência média dos alunos para estabelecer a despesa que a "repartição" da Inspetoria teria com a provisão escolar de lousa e papel. Ao final, conclui: "A differença, pois, entre a despeza feita no ensino empregando o papel (de $ 0.107 por alumno) e a que se fez com o emprego da lousa (de $ 0.088) é tão insignificante que não pode ser tomada

em consideração, attentas as vantagens de um processo sobre o outro" (Roca, 1911:38). Do ponto de vista pedagógico contemplava-se o "duplo aspecto educativo e instructivo":

> a) O traçado de linhas e a aprendizagem da escripta se faz com mais facilidade, em menos tempo, e com menos esforço muscular, pois que, além de ficar eliminada a aspereza da lousa, se supprime o duplo esforço que pressupõem os primeiros passos do alumno, feitos na lousa durante os primeiros tempos da escola, e aquelles que realisa no papel em gráo mais adiantado de seus estudos.
> b) A attenção entra em jogo com mais intensidade quando o alumno faz um trabalho escripto em papel, do que quando o executa na lousa, por isso mesmo que no papel não pode corrigir ou apagar com facilidade o trabalho feito. A attenção, assim sujeita ao dominio da vontade, disciplina-se, produzindo um trabalho mais reflectido e consciente.
> c) Essa mesma condição de não poder apagar facilmente o trabalho feito no papel, affirma a idéa e o sentimento de responsabilidade, que como affirma muito bem o sr. Inspector Nacional, tratando deste mesmo assumpto, é sem duvida o principio mais solido em que repousa a acção dos cidadãos, dos governos e da moral social.
> d) Como meio de disciplina preventiva ou directa, não cabe duvida de que o emprego do papel o constitue de maneira notavelmente importante, porquanto se evitam os inconvenientes produzidos pela queda das lousas ao menor descuido dos alumnos, e o ruido incommodativo resultante, cada vez que se ordena que ellas sejam collocadas sobre as bancas ou guardadas pelos alumnos (Roca, 1911:36).

Os inconvenientes da "individualisação do seu emprego" eram explicados na relação com as "classes diversas a cargo de um só professor", isto é, o modo de organização das escolas caracterizava-se pelo agrupamento de diferentes alunos de diferentes níveis aos cuidados de "um só professor". Do ponto de vista pedagógico, os inconvenientes da lousa tinham a ver com a tensão entre o emprego individual do material e o controle simultâneo do professor sobre os alunos com diversidade de graus de adiantamento. Em certa medida, a substituição efetiva das lousas representava custo ligeiramente mais elevado do ponto de vista econômico, o que seria compensado, porém, pelos ganhos do ponto de vista higiênico. É preciso destacar que, na perspectiva pedagógica, o emprego do papel também se sujeitaria às condições impostas pela heterogeneidade dos alunos. A lousa de emprego individual seria substituída pelo papel, enquanto sua versão "artificial", aumentada na largura e na altura, ou seja, o quadro-negro inventado no século XVIII, cujos usos foram ensaiados no curso do século XIX, atravessaria a escola do século XX. Cimentado ou pendurado, continuaria o ponto de referência para a direção dos olhares na forma escolar encontrada no início do século XXI.



Figura 17. Sergipe, 1996: "As professoras das escolinhas são os próprios sem-terra. O material escolar indispensável é fornecido pelas cooperativas do Movimento dos Sem-Terra, enquanto as mesas e bancos são feitos com madeira na caatinga próxima" (Salgado, 1997:114-115)

Talvez *o itinerário da lousa da escola paulista do século XIX* seja aquilo que Viñao Frago chamou de "cultura material escolar": uma arqueologia do emprego escolar da pedra, que considera sua função, seus usos, sua distribuição no espaço, sua materialidade física, seu aparecimento, suas transformações e seu desaparecimento (cf Souza, 1998a:223-224). Uma cultura material na cultura escolar, que engendra normas, teorias e práticas na constituição da forma escolar da transmissão simultânea de ensino.

Com este estudo, pretendeu-se mostrar o modo como os professores "se viravam" no dia-a-dia e a apropriação que faziam das normas ou das teorias pedagógicas experimentadas e transformadas. Tomando as palavras de Darnton (1986), ao se referir à história cultural, cuidou-se para não

> transformar em filósofo o homem comum, mas ver como a vida comum exigia uma estratégia. Operando no nível corriqueiro, as pessoas comuns aprendem a "se virar" — e podem ser tão inteligentes, à sua maneira, quanto os filósofos. Mas, em vez de tirarem

> conclusões lógicas, pensam coisas, ou com qualquer material que sua cultura lhes ponha à disposição, como histórias ou cerimônias (Darnton, 1986:14).

E teorias, e normas...

A idéia, expressa por Certeau (1990:19), de nunca esquecer que "não se deve tomar os outros por idiotas", também serviu de guia para a compreensão das práticas de inventividade e as astúcias reveladas nos relatórios.

O estudo de Chartier (2000), sobre as inovações metodológicas no ensino de ler e escrever, conduz a autora à afirmação de que "aqueles que estão na prática acabarão sempre, com o correr do tempo, por selecionar as formas de ensinar mais eficazes e cômodas" — numa destas, o emprego da *lousa* continua sendo o "arroz com feijão"* da escola moderna, seja na versão das escolas do Acre, Santa Brígida (Figura 1), na *escola do futuro* do século XX (Figura 2) ou na versão do acampamento dos *sem-terra* do século XXI (Figura 17).

---

* Expressão de Larry Cuban, professor da Escola de Educação da Stanford University , que a emprega para se referir ao modo como os professores ensinaram no período de 1890-1908. O autor reconhece variações no padrão escolar definido no final do século XIX, mas indica que "um núcleo dominante de práticas docentes" teria persistido "desde a virada do século [XIX] tanto nas salas de aulas elementares quanto nas secundárias. Estas práticas (ensino para a classe inteira, dependência de um livro-texto, fileiras de carteiras, formato pergunta-resposta para a condução do diálogo, etc.) persistiram ao longo do tempo, em diferentes locais, a despeito das mudanças na educação de professores e no conhecimento que os alunos trazem para a escola e de movimentos sociais e culturais importantes" (Cuban, 1992:115).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fontes documentais

Arquivo Público do Estado de São Paulo, Série Manuscritos de Instrução Pública:
4917 05
4935 02
E1174
E 01661
E00877
4017 05
E 1124
5129 01
4013 01
4915 03
Série Ofícios diversos:
C00868
5090 69
4935 02
4920 02

Fontes impressas

"A memória de Martim Francisco sôbre a reforma dos estudos na capitania de São Paulo". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, Inep, vol. 6, nº 18, p. 464-482. 1945

BUISSON. F. (1876). *Rapport sur l'instruction primaire à l'exposition universelle de Philadelphie*. Paris: Imprimiére Nationale.

Centenario do ensino da Escola Normal (1846-1946). Departamento Estadual de Informações, 1946.

CUISSART, E. (1882). *Méthode Cuissart: enseignement pratique et simultané de la lecture, de l'écriture de l'orthographe et du dessin (Programme du 27 juillet 1882).* Paris: Librairie d'Éducation Nationale.

FRANCA, L. E. Silveira (1952). *O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum".* Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora.

LANCASTER, J. (1823). *Systema britanico de educação: sendo hum completo tratado de melhoramentos e invenções praticadas por José Lancaster.* Tradução: Guilherme Skinner. Porto: Typ. de Viuva Alvarez Ribeiro & Filhos.

MOACYR, Primitivo (1936). *A instrução e o império. (1823-1853).* São Paulo: Cia Editora Nacional. vol.1.

——— (1937). *A instrução e o império: subsídios para a história da educação no Brasil (1854-1888).* São Paulo: Companhia Editora Nacional. Vol. 2.

——— (1939). *A instrução e as províncias: subsídios para a história da Educação no Brasil/1834 – 1889).* São Paulo: Companhia Editora Nacional. Vols. 1 e 2.

RODRIGUES, João Lourenço (1930). *Um retrospecto: alguns subsídios para a história pragmática em São Paulo. Memoria elaborada por occasião do cincoentenario da Escola Normal da Capital.* São Paulo: Instituto Anna Rosa.

SPENCER, H. (1905). *Da educação moral, intellectual e physica.* Tradução: Carrillo Videira. Porto: Typ. A vapor da Empreza Litteraria e Typographica.

Legislação

Collecção das Leis do Imperio do Brazil, 1854. Tomo I.

Decreto n.º 144 – B de 30 de dezembro de 1892. *Collecção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo. Imprensa Official do Estado de São Paulo.*

Lei n.º 34 de 16 de março de 1846. Leis provinciaes de São Paulo.

Regulamento 4 de 17 de abril de 1868 – Para a Instrucção Publica. *Regulamentos expedidos pelo Exmo. Governo Provincial para execução das Leis Provinciaes. Palácio do Governo da Provincia de São Paulo.*

Lei n.º 81 de 6-4-1887.

Regulamento de 18 de abril de 1869 – Para a Instrucção Publica e Particular da Provincia. Regulamento de 9 de maio de 1874 – Para a Escola Normal da Capital. São Paulo.

Regulamento de 5 de junho de 1874 – Para o Ensino Primário Obrigatório. *Regulamentos Provinciais (1835 A 1875).*

Regulamento da Escola Normal, 3-1-1887. *Collecção de Leis e Posturas Municipaes.*

Regulamento da Escola Normal de São Paulo. Collecção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo .

Dicionários e enciclopédias

ARMAGNAC, L. (1911a). "Classes". *In* BUISSON, F. (org.). *Dictionaire de pédagogie et instruction primaire.* Paris: Librairie Hachette et Cie, p. 403-410.

——— (1911). "Écriture". *In* BUISSON, F. (org.). *Dictionaire de pédagogie et instruction primaire.* Paris: Librairie Hachette et Cie, p. 798-801.

BERGER, B. (1911a). "Encre" *In* BUISSON, F. (org.). *Dictionaire de pédagogie et instruction primaire.* Paris: Librairie Hachette et Cie, p. 833-834.

——— (1911b). "Encrier". *In* BUISSON, F. (org.). *Dictionaire de pédagogie et instruction primaire.* Paris: Librairie Hachette et Cie, p. 833-835.

——— (1911c). "Matériel scolaire". *In* BUISSON, F. (org.). *Dictionaire de pédagogie et instruction primaire.* Paris: Librairie Hachette et Cie, p. 1.856-1.862.

——— (1911d). "Mobilier scolaire". *In* BUISSON, F. (org.). *Dictionaire de pédagogie et instruction primaire.* Paris: Librairie Hachette et Cie, p. 1.940-1.948.

——— (1911e). "Plumes". *In* BUISSON, F. (org.). *Dictionaire de pédagogie et instruction primaire.* Paris: Librairie Hachette et Cie, p. 2.383.

BOSC, Ernest (1879). *Dictionaire d'architecture.* Paris: Librairie de Firmin-Didot et Cie.

BROUARD, E. (1911a). "Ardoises". *In* BUISSON, F. (org.). *Dictionaire de pédagogie et instruction primaire.* Paris: Librairie Hachette et Cie, p. 109-111.

——— (1911b). "Salle de classe". *In* BUISSON, F. (org.). *Dictionaire de pédagogie et instruction primaire*. Paris: Librairie Hachette et Cie, p. 2.673.

——— (1911c). "Simultané". *In* BUISSON, F. (org.). *Dictionaire de pédagogie et instruction primaire*. Paris: Librairie Hachette et Cie, p. 2.787-2.789.

BUISSON, Ferdinand, org. (1911). *Dictionaire de pédagogie et instruction primaire*. Paris: Librairie Hachette et Cie. (1ª ed., 1874).

CALDAS AULETE, F. J. (1948). *Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa*. Vol. II. 3ª ed. Lisboa: Parceria António Maria Pereira.

CAMPAGNE, E. (1886). *Dicionario Universal de Educação e Ensino*. Trad.: Camillo Castello Branco. Porto: Casa Editora.

DEFODON, C. (1911). "Abécédaire". *In* BUISSON, F. (org.). *Dictionaire de pédagogie et instruction primaire*. Paris: Librairie Hachette et Cie, p. 2-3.

DEMKÉS, A. (1911). "Bell". *In* BUISSON, F. (org.). *Dictionaire de pédagogie et instruction primaire*. Paris: Librairie Hachette et Cie, p. 185.

FERNANDES, F., LUFT, C. P. & GUIMARÃES, F. M. *Dicionário Brasileiro Globo*. 40ª edição.

FREIRE, Laudelino (1944). *Grande e novíssimo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editôra: A noite. Vol. IV.

GRÉARD (1911). "Mutuel (enseignement)". *In* BUISSON, F. (org.). *Dictionaire de pédagogie et instruction primaire*. Paris: Librairie Hachette et Cie, p. 1.998-2.004.

GUILLAUME, J. (1911). "Lecture". *In* BUISSON, F. (org.). *Dictionaire de pédagogie et instruction primaire*. Paris: Librairie Hachette et Cie, p. 1.534-1.551.

HOLANDA Ferreira, A. B. de (1997). *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

LAROUSSE, M. Pierre (1869). *Dictionnaire Universel du XIXe. siècle*. Vols. III e V.Paris: Librairie Classique Larousse et Boyer.

——— (1933). *Larousse du XXe. siècle*. Vol. VI. Paris: Librairie Larousse. (sous le direction Paul Augé).

Le Nouveau Petit Robert. Paris: Dictionnaire Le Robert.

NARJOUX, Félix (1911). "Maison d'école". *In* BUISSON, F. (org.). *Dictionaire de pédagogie et instruction primaire*. Paris: Librairie Hachette et Cie, p. 1.782-1.786.

PONTINHA, R. (S/d). *Novo dicionário etimológico da língua portuguesa*. Porto: Editorial Domingos Barreira.

RESBECQ, E. de. (1911a). "Arithmétique". *In* BUISSON, F. (org.). *Dictionaire de pédagogie et instruction primaire*. Paris: Librairie Hachette et Cie, p. 114-115.

——— (1911b). "Écoles". *In* BUISSON, F. (org.). *Dictionaire de pédagogie et instruction primaire*. Paris: Librairie Hachette et Cie, p. 781-786.

SONNET, H. (1911). "Arithmétique". In BUISSON, F. (org.). Dictionaire de pédagogie et instruction primaire. Paris: Librairie Hachette et Cie, p. 115-118.

VIOLLET-LE-DUC, E. (1876). *Dictionnaire raisonné de l'architecture française*. Paris: VeA Morel & Cie. Editeurs.

Bibliografia utilizada

BARBANTI, Maria Lúcia S. H. (1977). *Escolas Americanas de Confissão Protestante na província de São Paulo: um estudo de suas origens*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

BASTOS, M. H. C. (1999). A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: o Curso normal para professores de primeiras letras do barão de Gérando (1839). *In* BASTOS, M. H. C. & FARIA FILHO, L. M. de., orgs. *A escola elementar do século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, p. 239-269.

BONILHA JUNIOR, Fernando Martins de (1895). *Phonologia portugueza*. Largo do Carmo/SP: Typo. Lytografia Ribeiro.

BOTO, C. J. M. dos R. (1997). *Ler, escrever e se comportar: a escola primária como rito do século XIX português (1820-1910).* Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de História da Universidade de São Paulo.

CARDOSO, Teresa Maria R. (1999). Abrindo um novo caminho: o ensino mútuo na escola pública do Rio de Janeiro (1823-1840). *In* BASTOS, M. H. C. & FARIA FILHO, L. M. de, orgs. *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, p. 95-118.

CASTAÑEDA GARCÍA, Carmen (1984). Las escuelas de primeras letras. *La educación de Guadalajara durante la Colonia. (1552 – 1821).* Guadalajara: El Colegio de Jalisco/Mexico, p. 235-258.

CERTEAU, M. (1982). *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

CERTEAU, Michel de (1994). *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes.

CHARTIER, Anne-Marie (1993a). *Les "faire"ordinaire de la classe: un enjeu pour la recherche et pour la formation.* Milieu et liens sociaux, Yves Gromeyer ed., Rhône.

CHARTIER, Anne-Marie (1993b). Les illettres de Julles Ferry: reflexions sur la scolarization de l'ecrit entre XIXet XXe siecles. *Illetrisme: variations historiques et anthopologiques*. Ecritures IV. Centre George Pompidou (*Os analfabetos de Jules ferry: reflexões sobre a escolarização do escrito entre os séculos XIX e XX*. Trad. Maria Aruana Ribeiro Tomich e Sylvie Martin, mimeo).

——— (2000). *Sucesso, fracasso e ambivalência da inovação pedagógica: o caso do ensino da leitura*. Conferência realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 13-12-2000.

CHARTIER, Roger (1990). *A história cultural: entre práticas e representações.* Lisboa: DIFEL/ Rio de Janeiro: Bertrando do Brasil.

CHÂTELET, Anne-Marie (1999). *La naissance de l'archhitecture scolaire: Les écoles élémentaires parisiennes de 1870 à 1914*. Paris: Honoré Champion.

CHERVEL, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, v. 2.

CHIZZOTTI, A. (1996). A constituinte de 1823 e a educação. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988).* Campinas - SP: Editores Associados. pp. 31-53.

CÓSTA RICO, Antón. 1997. Mobiliario, dotación y equipamiento escolar en el siglo XIX. Revista: Hist. Ediciones Universidad de Salamanca.

CUBAN, L. (1992). "Como os professores ensinavam: 1890-1980". *Teoria & Educação*. Porto Alegre, Pannomica, nº 6, p. 115-127.

DARNTON, R. (1998). *O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Trad. Sonia Coutinho. Rio de janeiro: Graal.

DIAS, M. H. (1998). Pequeno dicionário dos professores da escola normal paulista do Império. *Estudos e momentos.* São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, nº 40, p. 431-436.

DOISNEAU, R. & CAVANNA. 1999. *Les doigts pleins d'encre*. Paris: Hoebeke.

FARIA FILHO, L. M. (1996). *Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906-1918).* Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo./USP.

FARIA FILHO, L. M. de (1998). Ensino da escrita e escolarização dos corpos: uma perspectiva histórica. *In* FARIA FILHO, L. M. de, org. *Modos de ler formas de escrever: estudo de história da leitura e da escrita no Brasil.* Belo Horizonte: Autêntica.

FARIA FILHO, L. M. de. & ROSA, W. M. (1999). O ensino mútuo em Minas Gerais (1823-1840). *In* BASTOS, M. H. C. & FARIA FILHO, L. M. de, orgs. *A escola elementar do século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, p. 177-196.

——— (2000). Instrução elementar no século XIX. *In* FARIA FILHO, Luciano Mendes de & LOPES, Eliane Marta Teixeira & VEIGA, Cynthia Greive, orgs. *500 anos de educação no Brasil.* Belo Horizonte: Autêntica, p. 135-150.

FERNANDES, R. (1999). A difusão do ensino mútuo em Portugal no começo do século XIX. *In* BASTOS, M. H. C. & FARIA FILHO, L. M de, orgs. *A escola*

elementar do século XIX: o método monitorial/mútuo. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, p. 25-44.

FIC. s/d. *Elementos de arithmetica*. Revisão e adaptação: Eugenio de Barros Raja Rabaglia. Rio de Janeiro: Livraria Garnier.

FLORENTINO, R. (1954). Retrospecto do Ensino em São Paulo. Através de revistas e jornais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeior, Inep, v. 21, nº 54, p. 159-176.

FONTENELLE, José Paranhos (1923). *Compendio de Hygiene Elementar*. Rio de Janeiro: Livraria Editora Leite Ribeiro.

FOUCAULT, Michel (1999). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução: Raquel Ramalhete. 20ª ed. Petrópolis: Vozes.

GINZBURG, C. (1989). *A micro-história e outros ensaios*. Tradução: António Narino. Rio de Janeiro: Editora DIFEL.

——— (1999). *Mitos, emblemas e sinais*. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das letras.

GIOLLITO, Pierre (1986). Les outils de l'écolier. *Abécédaire et la férule: maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry*.. Paris: Editions IMAGO, p. 224-288.

GONDRA, José Gonçalves (2000). *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na corte imperial*. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

GUARALDO, F. (1987). *Mobiliário escolar de São Paulo na república Velha*. Tese de doutoramento apresnetada à Faculdade de Arquitetura da Universidade de São Paulo.

GUION, J. (1998). La lectura y la escritura. *In* AVANZINI, G., org. *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*. México: Fondo del Cultura Económica, p. 251-271.

GVIRTZ, Silvina (1995). *El discurso atraves de los cuadernos de clase: del curriculum prescripto ao curriculum enseñado*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires.

GVIRTZ, Silvina & VIDAL, Diana Gonçalves (1998). O ensino da escrita e a conformação damodernidade escolar: Brasil e Argentina, 1880-1940. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, ANPED, nº 8, p.13-30.

HAMILTON, D. (1992). *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: Grijalbo.

HÉBRARD, J. (1990). A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, Pannomica, nº 2, p. 65-110.

——— (1995). *La leçon et l'exercise - Quelques réflexions sur l'histoire des pratiques de scolarisation.* Paris: INRP-CNRS-Service d'histoire de l'éducation.

——— (2000). Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. *História de leitura: leitura, história e história da leitura*. Trad.: Christian Pierre Kasper. ALB/FAPESP: Mercado de Letras, p. 33-77.

HILSDORF, M. L. (1999). O ensino mútuo na província de São Paulo: primeiros apontamentos. In: BASTOS, M. H. C. & FARIA FILHO, L. M. de, orgs. *A escola elementar do século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, p. 197-215.

JULIA, Dominique (1995). La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogia Historica. International Journal of the History of Education*, vol. 1, coord. Antonio Nóvoa, OEPAPAE, M; Johanningmeier.

KUBO, Elvira M. (1986). *A legislação e a instrução pública de primeiras letras na 5ª. comarca da província de São Paulo*. Curitiba: Secret. de Estado da Cult. E do Esporte.

KUHLMANN JÚNIOR, M. (1996). *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922).* Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

LESAGE, P. (1999). A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. In: BASTOS, M. H. C. & FARIA FILHO, L. M. de, orgs. *A escola elementar do século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Universidade Passo Fundo, p. 9-24.

MAGALHÃES, J. (1994). *Ler e escrever no mundo rural do antigo regime: um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal.* Braga: Universidade do Minho.

MANACORDA, M. A. (1997). *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. Trad. Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez. 6ª. edição.

MELLO, DR. B. VIEIRA DE (1902). *Hygiene na escola*. São Paulo: Typographia do "Diario Official".

MONARCHA, Carlos (1999). *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes.* Campinas: Editora da UNICAMP.

MORSE, R. (1970). *Formação histórica de São Paulo*. São Paulo: Difusão Européia do Livro.

NARODOWSKI, Maria (1993). *Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade Estadual de Campinas.

OLIVEIRA, M. Cristina M. de (1997). *Memória escolhida: imagens e histórias nas fotografias do Álbum Photográphico da Escola Normal (1895)*. Dissertação de mestrado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PIRES DE ALMEIDA, José Ricardo (2000). *Instrução pública no Brasil (1500-1889): História e Legislação.* Tradução: Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC.

ROCA, R. (1912). A lousa, seu emprego na escola, seus incovenientes, sua substituição. Revista de Ensino, ano XI, nº 1, março.

SOUZA, R. F. de (998a). *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo.(1890-1910)*. São Paulo: UNESP.

——— (1998b). Espaço da educação e da civilização: origens dos Grupos Escolares no Brasil. *In* SOUZA, R. F. de, VALDERAMIN, V. T & ALMEIDA, J. S., orgs. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: UNESP, p. 20-62.

STAPLES, A. (1985). Panorama educativo al cominzo de la vida independiente. *In* VÁZQUEZ, J. Z., TANCK DE ESTRADA, D., ARCE GURZA, A. & STAPLES, A. (org.). *Ensaios sobre la historia de la educación en Mexico*. 2ª. ed., p. 101-144.

TANCK DE ESTRADA, D. (1984). A vida escolar. *La educación ilustrada*. Mexico: El Colegio del Mexico, 2ª ed., p.203-244.

——— (1988). La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España, 1700-1821. *Historia de la lectura en Mexico*. México: Ediciones del Ermitaño.

VILELLA, H. 1999. O ensino mútuo na origem da primeira escola normal do Brasil. *In* BASTOS, M. H. C. & FARIA FILHO, L. M. de, orgs. *A escola elementar do século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, p. 145-176.

——— (2000). O mestre escola e a professora. In FARIA FILHO, Luciano Mendes de & LOPES, Eliane Marta Teixeira & VEIGA, Cynthia Greive, orgs. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 95-134.

VIÑAO FRAGO, A. (1996). *Espacio y tiempo: educacion e historia*. Mexico: Cuaderno del IMCED.

——— (1997). *La distribución de l tiempo y del trabajo em la enseñanza primaria en España (1900-1936)*. Ediciones Universidad de Salamanca: Hist. Educ., pp. 113–131.

——— (1998). *Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes*. Culturas y civilizaciones. III Congresso de La Asociación de Historia Contemporánea. Universidad de Valladoid, p. 167-183.

VIÑAO FRAGO, A. & ESCOLANO, Agustín (1998). *Curriculo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Trad.: Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

VINCENT, Guy (1980). *L'école primaire française*. Lyon et Paris: Presses Universitaires de Lyon et Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.

VINCENT, Guy, org. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. *L'education prisionniére de la forme scolaire? Scolarization et socialization dans les societés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

WOLFF, S. F. S. (1992). *Espaço e educação: os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Biblioteca Hadir Gouvêa Kfouri PUC/SP