

A pedagogia científica em finais do século XIX: alguma leitura e escrita do debate português

CARLOTA BOTO*

Resumo: O texto aqui apresentado tem por objetivo traçar os contornos do debate ocorrido em Portugal na fronteira entre os séculos XIX e XX. Naquela altura, os imperativos do desenvolvimento científico e tecnológico alçavam a educação ao patamar de alicerce da prosperidade nacional. Supunha-se que Portugal se atrasara em relação aos demais países europeus por não ter sido capaz de construir, pela ampliação e divulgação da cultura, uma civilização pautada perante critérios científicos. O debate sobre a extensão da escola para camadas cada vez mais amplas da população assume tonalidade diferenciada quando os teóricos da pedagogia emprestam linguagens de diferentes áreas para constituir um mosaico daquilo que, desde então, se passaria a chamar "ciência da educação".

Abstract: Through the text presented we intend to outline the debate that occurred in Portugal in the transition from the 19th to the 20th centuries. At that time, the imperatives of scientific development had reached education as a basis for the national prosperity. It was believed that Portugal had fallen behind in comparison to the other European countries because it was not capable of constructing a civilization directed by scientific criteria, through the expansion and spreading of culture. The debate over the extension of schools to increasingly broader segments of the population acquires a different meaning when the theorists of Education make use of language from several other areas of knowledge in order to create a mosaic of what has become known, since that time, as the Science of Education.

Palavras-chave: Educação. Ciência. Portugal.

Key words: Education. Science. Portugal.

Muito já se discorreu, no território da Pedagogia enquanto ciência da educação, sobre o caráter construtivo das práticas escola-

* Professora de História da Educação na Universidade Estadual Paulista (UNESP/ Campus de Araraquara). Mestre em Educação pela FEUSP e doutora em História Social pela FFLCH/USP. Autora de *A escola do homem novo* (São Paulo: UNESP, 1996). E.mail: carlotaboto@uol.com.br

res: estas, ao promover determinados padrões de conformação e uniformidade, estruturariam dispositivos de produção e de reprodução de todo um corpo de saberes, de valores e de normas de conduta do estudante perante a vida, perante seus semelhantes, perante mecanismos de poder simbólico e material. A acepção da escola como uma instituição moralizadora vem sendo intensamente trabalhada, particularmente à luz de referências como as de Foucault, de Chartier e de Bourdieu. No território da educação, e muito particularmente nos estudos voltados para a História da Educação propriamente dita, ocorre, contudo, em menor escala o impacto do conjunto de teses voltadas para estudos sobre a família. A despeito do rigor e da profundidade de análises como as de Ariès e, mais recentemente, de Elisabeth Badinter¹, a família, enquanto contraponto educativo da escola, surge, com certa frequência, subliminarmente, revestida por um dado caráter prosaico, como se fosse instância purificada do contágio com o poder, mais próxima de uma atmosfera comunitária popular. A pergunta que nos fazemos é a seguinte: se a família representa, de fato, essa instituição onde as relações educativas acontecem de maneira espontânea e natural, por que essa mesma família delega à escola uma parcela de sua responsabilidade educativa?² Além disso, será que todas as crianças, de fato, valorizam mais sua inserção familiar do que sua situação escolar? Seria assim tão mais fácil ser filho do que ser aluno? Seria possível compreender a escolarização como um desejo: não para todas, mas para algumas crianças, que veriam na experiência da escola uma possibilidade de escapar das restrições, das limitações e, por vezes, dos maus-tratos da vida familiar?

Apesar dessas considerações preliminares, o presente texto não debate diretamente o tema da família: partimos de uma indagação, à partida, que nos conduzirá propriamente ao objeto de estudo aqui apresentado. Retomar, ao final, essa indagação é o que pretendemos neste ensaio, tomando a perspectiva histórica como matriz e como parâmetro analítico.

A pedagogia científica era engendrada ao final do século XIX português pelo debate que acontecia em periódicos especializados em educação. Partia-se do pressuposto da validade e da necessidade de uma escola para todas as crianças, de maneira a incluir as novas gerações no território especificamente destinado à instrução e à formação de costumes.

¹ Trata-se aqui dos textos de Philippe Ariès, *História social da família e da criança*, e de Elisabeth Badinter, *Um amor conquistado: o mito do amor materno*, que – como se sabe – levantam teses polêmicas para o campo da história da família e da infância.

² A. PETITAT, *Produção de escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar do Ocidente* (passim).

Artigo de Carlos Affonso para a revista *A instrução portugueza*, de 6 de fevereiro de 1886, intitulado “O trabalho das creanças na indústria”, alerta para os inconvenientes do ingresso prematuro das crianças no mundo do trabalho, fundamentalmente do trabalho industrial. Acreditava-se ser necessário, mediante o cumprimento efetivo da prescrição legal de instrução obrigatória, preservar as crianças do contato precoce com um ambiente operário bastante bruto, no qual ela seria desvirtuada pelas mãos de trabalhadores adultos. Estes, possivelmente, exerceriam práticas contrárias a quaisquer princípios de civilidade, atuando por atos de violência física e verbal sobre a criança para proceder ao cumprimento das ordens do patrão. A isso se acrescia a violência que, contra a criança, era implementada por algumas famílias, tema este sobre o qual pouco se dizia, nada se comentava...

“Sem pretensões a indicar o caminho a seguir para libertar as crianças das mãos de parentes pobres ou ávidos, ou de patrões bárbaros e egoístas, desejamos contudo que se ponha uma barreira aos *abusos contra as crianças por parte de patrões e pais*. Exista ou não já uma lei sobre o assunto, o certo é que ela carece de ser cumprida.”³

Assim a escolarização era sobretudo tida por processo e percurso corretor de desvios de outras instâncias corroidas do tecido social. A institucionalização da educação escolar deveria, sob tal perspectiva, compreender a adoção de mecanismos de controle do uso que as famílias faziam de seus filhos, particularmente para abusar do trabalho das crianças. Na verdade, talvez subrepticamente insinuava-se acreditar que a atividade escolar poderia concorrer e, assim, relativizar no contexto da sociedade o próprio poder da agremiação familiar. Sucede que a criança idealizada pelo universo das revistas pedagógicas não era propriamente a criança real; e sobretudo faltavam ao professor, mesmo àquele que se houvesse recém-formado em Escola Normal, os métodos, as técnicas, os instrumentos necessários para possibilitar o enfrentamento de uma realidade de analfabetismo e de descaso familiar pela escola, muito mais acentuada do que à época assinalavam os poucos e precários manuais de Pedagogia. Quando o então professor iniciante se via em meio a uma turma de rapazes analfabetos de uma escola rural qualquer, munido que estaria apenas pelos parcos conhecimentos e pelo rol de definições que sua instrução lhe legara, o que fazia esse jovem docente? Em que medida sua formação

³ AFFONSO, Carlos. O trabalho das creanças da indústria. In: *A Instrução Portuguesa*, ano 1, n. 6, 6 fev. 1886, p. 68-9. Na verdade, o referido artigo estava inserido em uma seção do periódico intitulada “seção industrial”. Os grifos são nossos.

lhe seria, efetivamente, útil? Como ele equacionaria o contingente enorme de carência das crianças que lhe eram confiadas?

“Esse aluno, esse mestre noviço, toma alegremente posse do cargo e apresenta-se, ainda, cheio de ilusões aos alunos, aos quais faz um discurso cheio de citações, tiradas das notas dos compêndios por onde estudou, e tão cheio de calor e entusiasmo que o faz supor no meio dos seus condiscípulos e mestres na ocasião em que deu a sua última prova, aquela que, porventura, lhe mereceu o louvor que engrinalda o seu diploma e o aponta para auxiliar daqueles de quem bebeu a instrução de que se acha pejada. Mas vendo que o auditório, incluindo também as autoridades da terra, que há de ser o de todos os dias, não manifesta o seu agrado, nem tem uma nota que faça traduzir o seu espanto, mas permanece mudo, cai na realidade, desanima e chega até a esquecer o que lhe havia feito ganhar as esporas de cavaleiro nas lides escolares. Não obstante, começa os seus trabalhos escolares diários, encara os alunos a sangue frio, olha para as paredes da aula, que supõe ser antes um antro do que uma escola, visa os utensílios e fica desapontado. Ainda assim cria forças e ânimo, resigna-se e começa a ensinar as letras a um, depois a outro, e assim vai até aqueles que supõe nos casos já de o poderem ouvir e entender. Cria alma nova e então vale-se dos seus recursos e começa a explicar-lhes uma lição ou, se a ocasião se presta, a dar-lhes ou fazer-lhes uma lição de coisas. Os alunos, porque estão familiarizados já com o seu professor, olham para ele atentos, mas com cara de quem não compreende nada; e, se o mestre continua, riem-se com um riso inocente e incrédulo, e da lição nada fica ou ficará. E por quê? Porque o professor empregou termos e linguagem nunca ouvida, ou lhes falou em objetos e coisas desconhecidos, mas que ainda assim admiraram, porque o pai também os admirara já, quando era rapaz. Dumas coisas passa às outras e o professor em cena vê naufragar todas as teorias que constituem seu carregamento mais valioso e prestimoso.”⁴

Para os especialistas da educação à época, havia de se adequar o conjunto dos conhecimentos pedagógicos nas escolas de formação do magistério e a própria orientação mediante a qual eram preparados os professores, à luz da contextualização rigorosa da precária realidade acima descrita. Critica-se o que Azanha qualificará de “abstracionismo”⁵ nas questões de ensino, destacando-se, usualmente, que conteúdos e métodos homogêneos e uniformes não se adequariam a dar conta da atmosfera mental e das va-

⁴ AFFONSO, Carlos. Instrução e trabalho. In: *A Instrução Portuguesa*, ano 1, n.º 12, 20 mar. 1886, p. 140-141.

⁵ AZANHA, José Mário Pires. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 1992.

riadas carências quotidianas da escola portuguesa. O ensino, em virtude dos desvios provocados pelo empréstimo de teorias alheias, genéricas e vagas, não obtinha eficácia na transmissão de conteúdos elementares capazes de, se universalizados para o conjunto das crianças portuguesas, tornar-se úteis para a preparação daqueles jovens indivíduos para o mundo do trabalho e da vida em sociedade.

Havia nas últimas décadas do século XIX português – segundo dados levantados por António Nóvoa – as Escolas de Habilitação para o Magistério Primário que, no ano letivo de 1896/7 eram 45 e em 1899/1900 seriam já 191. No ano seguinte (1900/1), elas passariam a ser 240 e em 1902/3 havia 343 escolas que preparavam o que deveria ser o conjunto do professorado primário em Portugal.⁶ No parecer de Nóvoa, a segunda metade do século XIX seria efetivamente o período “charneira” no processo de construção de uma profissionalização do corpo de professores. As representações simbólicas sobre o mestre-escola do Antigo Regime – e que, de alguma forma, ainda persistiam – concorreriam cada vez mais com o novo perfil a ser assumido pelos profissionais da educação, que, desde então, se pretendiam dotados de uma nova consciência e de um repertório propriamente profissional, cada vez mais tributário de sua formação específica, além de um reconhecimento intensificado da identidade própria do magistério enquanto categoria de trabalho. Tudo isso tornaria mais próximo do modelo científico o professor do novo tempo que vinha se afigurando: “o professor de instrução primária da era científica tomaria definitivamente o lugar do antigo mestre-escola. Essa evolução é fruto de uma ideologia do progresso e de uma fé nas potencialidades da escola, da qual as significações sociopolíticas serão doravante claramente apreendidas”.⁷

⁶ “As Escolas de Habilitação para o Magistério Primário formam em um período muito curto 1160 professores de instrução primária, praticamente 2/3 do número de indivíduos diplomados em relação ao curso elementar nas diferentes escolas normais. É verdade que a qualidade do ensino dispensado nessas escolas deixa muito a desejar, como a imprensa pedagógica lembrava incessantemente no decorrer do século XIX, mas não podemos nos esquecer do papel que elas teriam desempenhado no boom do ensino normal ocorrido na mesma época. Como nós já sublinhamos, o motivo principal dessa mudança foi a reforma do exame de habilitação para o magistério primário: a partir de 1896 esse exame passava-se diante de um júri composto por professores das escolas normais ou das escolas de habilitação para o magistério primário e era idêntico para os alunos mestres e para os candidatos ‘estrangeiros’ (ou seja, aqueles que não estavam inscritos em nenhuma dessas escolas)” (NÓVOA, António. *Le temps des professeurs*, v. 1, p. 471-2).

⁷ Diz Nóvoa na sequência o seguinte: “O nascimento do professor de instrução primária se faz em interação com a organização e difusão da escola popular e com o de-

De um certo modo, como atesta Nóvoa, o final do século XIX pode ser compreendido como o período de profissionalização do magistério, particularmente pela ação empreendida pela proliferação das Escolas de Habilitação do Magistério e pelas cinco Escolas Normais existentes em Portugal no mesmo período (Marvila, Angra, Calvário, Lisboa, Porto, Évora). A respeito da correlação entre a formação do professor e os saberes com que era estruturado o novo repertório da profissão, Nóvoa acentuará o seguinte: "Durante o século XIX a formação dos professores repousa essencialmente, não sobre a aquisição de um corpo de saberes e de saber-fazer, mas sobre a aprendizagem de um saber ensinar um certo número de conhecimentos adquiridos antes de entrar nas escolas normais. De acordo com os autores da época, é aí que reside a especificidade da ciência da educação e, portanto, da formação dos professores".⁸ É fato que, desde o início do último quartel do século XIX, particularmente a partir dos anos 70, começa a haver uma preocupação bastante acentuada na literatura pedagógica produzida em Portugal no tocante ao tema do método de ensino. Supunha-se que o país não acompanhava as nações mais desenvolvidas em certa medida por não ter sido capaz de enfrentar os progressos tecnológicos constatados em outros países tributários do aperfeiçoamento técnico, científico e educacional. Dessa aliança, resultaria o potencial industrial, viário (posto que a construção de ferrovias era, antes de tudo, percebida como sinal da progressão dos

envolvimento dos grandes sistemas educativos escolares, tal qual nós ainda em nossos dias os conhecemos. A gênese do sistema de ensino de Estado e da profissão de professor remonta ao fim do século XVIII, mas é somente no final do século XIX que a escola e o professor de instrução primária adquirem as características que permanecem sendo as suas atualmente" (NÓVOA, António. *Le temps des professeurs*, v. 1, p. 420).

⁸ NÓVOA, António. *Le temps des professeurs*, v. 1, p. 424-425. Sobre a formação do pessoal do magistério classificados pela categoria de gênero, indicamos os quadros às páginas 474 e 475 do mesmo trabalho de Nóvoa. Sobre o mesmo tópico, na conclusão, o referido autor destaca o seguinte: "No princípio do século XX, as escolas normais teriam conquistado um lugar sólido no seio do sistema de ensino do Estado. Em 1901, uma etapa decisiva do processo de profissionalização da atividade docente será transposta: daí por diante, ninguém mais poderia ser nomeado professor de instrução primária sem ter seguido uma formação profissional de uma duração mínima de dois anos, no seio de uma escola normal. A adoção desse princípio na Reforma de 1901 satisfaz o corpo docente primário porque essa era uma de suas mais importantes reivindicações, sobretudo na segunda metade do século XIX. Não é aliás por acaso o fato de essa reforma haver sido adotada na sequência de uma série de movimentos coletivos dos professores de instrução primária. Tais movimentos revelam a nascente de um espírito de corpo dos professores e a tomada de consciência de interesses do grupo profissional que eles representam" (NÓVOA, António. *Le temps des professeurs*, v. 1, p. 475).

tempos), e mental. Portugal não acompanhara sua época e perdera o lugar de protagonista da História. Havia, com muita nitidez, a pretensão de se realinhar Portugal à Europa, e isso passava pela escola primária e pela erradicação do analfabetismo. Ocorre que, organizadas como estavam, as escolas primárias portuguesas não obtinham êxito no ensino que pretendiam efetuar. Mal estruturadas fisicamente, mal equipadas em termos de mobiliário e de equipamentos, as escolas eram casas frias e pouco atraentes, pela monotonia de seu ofício. Na maioria das vezes sem saber como agir, os professores guiavam-se pela prescrição dos compêndios que, por sua vez, eram também pouco apropriados. A base daquele ensino seria pois o medo e o recurso à memória. Nada existia para estimular pais e alunos a valorizarem o modelo escolar.

Os últimos anos do século XIX contariam com a publicação de inúmeras brochuras sobre o temário pedagógico. Era como se os teóricos – e muito particularmente os editores – desejassem socializar a ciência da educação, dirigindo-se, para tanto, aos pais, às famílias e, fundamentalmente, aos professores e técnicos do ensino primário. Apresentavam-se princípios, métodos e procedimentos de ensino intuitivo como prescrição daquilo que os novos tempos pareciam exigir. Recomendava-se, pois, que os educadores, de modo geral, adotassem, em sua lide quotidiana, técnicas que a investigação científica recomendava como infalíveis. Julgava-se que o ensino, tal como existia, era mesmo indefensável. Mas cabia modificá-lo, tendo em vista que a necessidade de instrução era já posta como indiscutível. Conviria trazer para Portugal o fruto de pesquisas e investigações científicas que, em vários outros países da Europa, mostravam que a Pedagogia se tornara já uma ciência regulatória das estratégias a serem utilizadas pelo ensino com vistas à eficácia do processo da aprendizagem. Com tal objetivo, parecia imprescindível dotar os educadores familiares e escolares de um conjunto articulado e classificado de orientações normativas para que a atitude pedagógica pudesse ocorrer perante a aplicação cientificamente calculada de tais requisitos do que se supunha ser o ensino com bons resultados. Os pedagogos pretendiam, pois, ao apresentar as bases de aquisição e transmissão no domínio do ensino intuitivo e das lições de coisas, preencher uma lacuna da formação e da prática do professorado português. Ocorre que, nesse caminho para a apreensão científica do ato educativo, existiam algumas indagações a serem, à partida, equacionadas:

“Começa a lição. Não há cânticos, nem músicas, nem exercícios gímnásticos, nem historiazinhas que alegrem aqueles corações e instru-

am aquelas mentes nas coisas que com maior facilidade poderiam compreender. Para os mais pequeninos, para aqueles que mais se lembram ainda dos beijos maternos e das doçuras da casa paterna, o triste e monótono a, b, c, as áridas colunas do silabário e a empírica taboada. Para os mais crescidinhos, a gramática, a história pátria, a corografia, a doutrina cristã. Que percebem os pobres infantes de tudo aquilo que involuntariamente decoram e maquinalmente repetem? Nada, ou quase nada. Tomai dentre os alunos de uma escola o mais adiantado, o mais estudioso, o que mais talento revele, e interrogai-o. Ouvi-lo-eis repetir o compêndio, mau ou bom, com certa facilidade e elegância; mas se lhe perguntardes o sentido de uma palavra, a razão de um fato, ve-lo-eis corar e emudecer porque a ele, estudante exímio, deixaram sempre em pouso as mais nobres faculdades da alma, excitando-lhe apenas, e ainda assim por um processo defeituoso, a faculdade auxiliar, a memória. Olhar com seriedade para a educação e instrução da infância e reformá-la completamente, adequando-as às idades dos estudantezinhos, e tornando-lh'a fácilima, deleitável, e todo o ponto útil, é não só necessidade urgente, senão dever impreterível.⁹

Naquele positivista final de século, inequivocamente, o tema do método e das técnicas didáticas conquistava, seu espaço; e a partir dali a Pedagogia portuguesa reivindicaria seu papel de *ciência da educação*. A campo pedagógico cada vez mais ia, então, se firmando como um conjunto sistemático de procedimentos, métodos, saberes, conteúdos, valores e – sobretudo – *linguagem*: repertório. A educação passaria, sempre com maior intensidade, a ser “dita” por uma “língua” muito particular; esta seria, ao fim e ao cabo, só sua. O vocabulário da Pedagogia – bem como provavelmente o das outras disciplinas, que naquele percurso do século XIX, procurariam assumir a tonalidade da ciência – estruturar-se-ia pela *distinção*. Não era mais qualquer um que desde então estaria autorizado a falar o discurso da educação.¹⁰ Nessa perspectiva, do final do século em diante, passa a haver uma profusão prescritiva em termos de normas e regras para orientação do bom aprendizado. Entendia-se, como já pontuava António Nóvoa, que o firmamento da ciência da educação era uma tomada de consciência perante valores, uma adesão a princípios, o conhecimento dos modos de ensinar e a identificação dos conteúdos daquilo que se ensinava. Era portanto um corpo de saberes específico, que compreendia em si mesmo um saber-fazer e um referencial valorativo

⁹ TELLES, João José de Souza. *Ensino intuitivo: livro destinado às mães e pais de família e às professoras e professores de instrução primária*, p. 23-5.

¹⁰ Emprestamos aqui a idéia de Marilena Chauí em *O que é ideologia* (passim).

que lhe seria próprio. Ser bom professor significava, por suposto, conhecer a didática e o conteúdo das disciplinas ensinadas. A mudança era, nessa dimensão teórica, anunciada. Ocorre que, nas atitudes e atividades rotineiras da sala de aula, lá onde ninguém entra, tudo parecia estar na mesma... A *Revista das escolas* (1895) comentaria, com singular propriedade, o engendramento do repertório do professor primário, aquela linguagem expressa na rotina, nos usos e nos costumes da sala de aula:

“A escola primária tem lá a sua geringonça ou jargão, mas que todos entendem, porque todos mais ou menos passaram por ali. Assim, *dar lição* é um ato mais do discípulo do que do mestre, quando parecia mais lógico ser o mestre quem desse e o discípulo quem *tomas-se* ou recebesse as lições. Pois não, senhor; apesar do velho aforismo: ‘ninguém dá o que não tem’, é o discípulo quem dá e o mestre quem *toma*. Sei que isto não é novidade; todavia já bem poucos se recordam dos tormentos a que foram submetidos por estes tristes processos maquinais em que o aluno, de braços cruzados e de pé, tinha de repetir, mastigar e palmear palavra por palavra (a questão era e é mais de palavras que de outra coisa) o texto do compêndio, que se lhe *passara* na véspera. Passar a lição é arbitrar um certo número de linhas ou de períodos que o desgraçadinho tem de decorar em casa ou ali mesmo na aula para repetir na ponta da língua. Em algumas escolas há mesmo tarifas ou tabelas quantitativas de prêmios, *perdões*, ou *bons-pontos* [...] para recompensar o trabalho do estudo [...]; tudo regulado, ajustado e contratado entre a memória do discípulo e a pânria do professor, à sombra da mais absurda de todas as rotinas. Deste sistema de aprender a fingir que se ensina é que provém, creio, medir o povo o talento ou penetração dos filhos pela facilidade ou rebeldia da memória. Ter *boa memória* para o comum da gente compreende todo o encarecimento intelectual que a um estudante se possa fazer.”¹¹

¹¹ LEITE, Luiz Filippe. Excertos d'um livro inédito. In: *Revistas das Escolas*; publicação periódica quinzenal, ano 1, n. 4, 1º mar. 1895, p. 51. Na seqüência do texto, o autor procura evidenciar como eram inócuas as lições da escola a seu tempo. Perante um juri, que se esquecera de seu tempo de estudante, a memória treinada das crianças se apagava; ou, por outras palavras: “Aparece pois um belo dia o nosso escolar diante de um juri enfatiado e massadíssimo de ouvir tolices dias e dias – d'um juri que, por via de regra, se não lembra de que também foi criança antes de ser juri, e que dispara ao pobre examinando, à queima-roupa e de má catadura, a primeira pergunta vaga e arrevezada que lhe ocorre, na órbita legal d'um programa árido, obscuro, ininteligível as mais das vezes para os próprios examinadores. Que sucede? É ficar o tal estudentinho que tinha muito boa memória e ganhava muitos bons-pontos na escola, a engolir em seco, de olhos esgaziados e sem atinar com o sentido da pergunta, nem com a razão da insistência de quem lh'a repete duas ou três vezes, sem ao menos sequer lhe encaminhar o espírito para a solução, antes como que triunfando com o enleio e estupefação do mísero! Sem exageração alguma é este o belo êxito preparado

Ocorre que as leituras que já se faziam à época sobre as articulações entre o desenvolvimento intelectual e físico, não permitiam mais que a memória – e ela só – continuasse a ser tida como a grande válvula da aprendizagem. Efetivamente, a entrada dos autores positivistas no cenário internacional, bem como a intensificação do intercâmbio de obras acadêmicas no interior da comunidade européia – e a *Geração de 70* tivera, em tal processo, um papel primordial –, fizeram com que outros teóricos da Pedagogia também fossem mais lidos. Passara-se a conviver com Herbart, com Pestalozzi, com Spencer; e os educadores do final do século teriam também em Portugal suas idéias irradiadas por veículos jornalísticos que, agora, eram dirigidos primordialmente para a figura do professor. Reconhecia-se no magistério a resistência à mudança. Desejava-se, nesse sentido, que as transformações se seguissem não apenas pela via legislativa, mas substantivamente pela gradual, paulatina e contínua modificação das mentalidades e das atitudes educativas. Intrigava aos educadores o porquê de as crianças, tendo freqüentado a escola primária, não serem aprovadas nos exames finais e nos exames dos liceus. Julgava-se que a razão para isso era o uso excessivo da memória nos procedimentos escolares, a ausência de formação dos professores e a carência de uma sólida rede de inspeção que pudesse verdadeiramente orientar os profissionais do magistério sobre o uso de métodos mais apropriados e de renovadas estratégias de aula. Quando se abria uma escola – reconhecia-se – tratava-se de se providenciar um ato político de inauguração, para o qual seriam convidadas as pessoas mais importantes – os notáveis – da localidade. Era um cenário limpo, com flores, discursos geralmente de exaltação aos progressos dos telégrafos e dos caminhos de ferro... A instrução primária, na lógica encadeada do discurso, costumava ser posta também como a evidência mais plena desse progresso a que vinham sendo submetidas as nações mais “civilizadas” daquele tempo. Enfim, as festas de abertura de escola, bem como seus aniversários comemorativos, costumavam encher de vida aquele território: ocorre que era uma vida artificial, incapaz de ser reproduzida no dia-a-dia, vazia de significado pedagógico; uma vida apenas de aparência...

pelo ensino todo à custa da memória. Como a inteligência não entrou ali para coisa alguma, flatam as deixas, e não há ponto oficioso que sirva de espírito santo de ore-lha, claro está que, feita a pergunta de qualquer forma, a memória falha, as palavras decoradas negam-se à reminiscência assarapantada do examinando, e lá se vai tudo quanto Maria fiou” (Ibid., p. 52).

“Apertam-se as mãos do Sr. Abade e do Sr. Comissário, as visitas saem, os pequenos agarram-se às mães, os maiorzinhos marcham diante dos pais, o pároco volta para o seu presbítero, o Sr. comissário vai para sua casa e o Sr. Professor lá se fica à espera de ver desfilar dias e dias de insólita fadiga, de tédio, de solidão cruel, porque se acha só entre as crianças, que nunca aprendeu a amar, nem estudou jamais a conhecer; e de fastio incrível porque não há nada que mais aborreça do que não saber fazer aquilo que há obrigação de fazer, nem pior suplício moral do que não ter entusiasmo nem amor pela sua profissão. Visitas, abade, notáveis da terra ou do bairro, o comissário e a sua eloquência de ocasião... viste-los! Nunca aquele mártir duma falsa vocação teve junto a si o conforto do louvor ou do bom conselho, modestamente dados e entre quatro paredes e a sós, ouvidos! É lidar e mais lidar, barafustar, experimentar processos e expedientes (quando os experimenta) e isso todo o santo dia, e em todo o *dobrar* de um ano, cujos dias lhe parecem todos iguais no cansaço, na indecisão, na amargura e no desapontamento!”¹²

Ora, incipiente preparação cultural dos professores, inexistência de qualquer orientação para a prática docente, ausência até de inspeção regular às escolas: as revistas pedagógicas da época entendiam ser elas – e exclusivamente elas – que poderiam cumprir essa função.

Jornais diários que circulavam à época atentavam com uma dada regularidade para a questão das práticas escolares. Artigo escrito por Joaquim Martins de Carvalho – a 5 de dezembro de 1893 – para o jornal *O Conimbricense*, sob o título “O uso da palmatória”, discorria sobre a eficácia ou ineficácia do uso de castigos físicos na escola primária. Destacando que no século XIX a palmatória entrara em desuso nos colégios jesuíticos, o articulista ressalta o fato de este instrumento haver sido, naquela congregação, substituído por técnicas de correção moralizantes, pautadas em geral pelo público vexame. Partindo da premissa de que os jesuítas, na altura, reprovavam o uso daquele instrumento de físico castigo, o autor procura demonstrar que o uso da palmatória não corrigiria efetivamente estudantes, dado que fora da vigilância do

¹² “A presença de quem pudesse esclarecê-lo falta-lhe; o zelo de quem houvesse de tirar-lhe as dúvidas e encaminhá-lo é apenas mitológico. Entrou às escuras para aquele modo de vida e às escuras ficou. Se alguma vez lhe bate à porta uma visita de inspeção é para lhe exigir um milheiro de respostas a um milheiro de quesitos de que reza um mapa enorme e indigesto, onde o atribulado professor tem de esmiuçar as ocupações dos pais dos seus discípulos e muitas outras curiosidades importunas, ou em que terá de responder a indagações que lhe não competem sobre o regime da aula, porque se constituirá juiz em causa própria” (LEITE, Luiz Filipe. Excertos d’um livro inédito. In: *Revistas das Escolas*, ano 1, n. 4, 1º mar. 1895, p. 53).

educador, eles andariam muitas vezes aos murros, uns contra os outros. Dever-se-ia encontrar outros meios de coerção, capazes de efetivamente perdurar após a saída do aluno da escola... Tratava-se fundamentalmente de questionar a palmatória para a correção dos adolescentes; e, para tanto, o exemplo é convincente:

“Num sábado, depois de saírem os estudantes das aulas do Colégio das Artes ou Pátio, alguns deles vieram para o largo do Museu, e andaram a atirar pedras uns aos outros. Esta garotada foi sabida pelos jesuítas. No domingo seguinte, em que todos os estudantes costumavam assistir à missa na capela do Colégio das Artes, ao terminar o ato religioso, foram quatro deles, que mais se haviam distinguido nas pedradas do Largo do Museu, chamados pelo Reitor dos jesuítas e por ele repreendidos. E para exemplo ordenou que os quatro estudantes, especialmente acusados, se colocassem por algum tempo nos quatro ângulos do grande Pátio, tendo cada um deles uma pedra na mão e bem à vista de todos. Assim, em lugar da palmatória, tinham o castigo da repreensão e do público vexame perante os seus mestres e discípulos. Aqui teria, portanto, o jesuíta Padre José de Araújo, que os jesuítas deste século haviam achado outro meio de corrigir os estudantes que não estudavam, ou andavam aos murros ou pedradas uns aos outros, sem ser o uso da palmatória.”¹³

A defesa da escola primária cada vez mais virá acoplada à necessidade de se proceder a mudanças quanto aos processos de ensino nela desenvolvidos. Principia a era em que o tema do método dominaria o discurso. Inúmeras serão as iniciativas que pretenderão engendrar, pelos veículos específicos de leitura dos professores, um novo modelo de conformação escolar; até para que efetivamente se viesse a ensinar aquilo que – todos concordavam – seria o essencial: o ler, o escrever, o contar. Julgava-se que o mundo da indústria exigiria tais habilidades e reforçava-se o fato de que cabia à escola regrear e controlar o perigoso território da leitura. Nos anos 80, uma das grandes revistas destinada aos docentes – *O Ensino* – costumava remarcar essa questão da dupla face da escrita:

“É deplorável que se ignore que o *ler*, *escrever* e *contar* são instrumentos tão perigosos como a máquina mais complicada na mão dum operário inábil e ignorante das peças que a constituem e do seu funcionamento. Em breve serão colhidos pela correia que lhe esmagará um braço ou uma perna, se antes não forem despedaçados por enorme explosão; porque não souberam ler o manômetro que lhe

¹³ CARVALHO, Joaquim Martins de O uso da palmatória. In: *O Conimbricense*, ano 47, 5 dez. 1893. Os grifos são nossos.

indicava a tensão interna do vapor produzido e acumulado na caldeira geradora desse agente. A *leitura*, a *escrita* e as *contas* eram coisas já muito estimáveis nos tempos em que só os frades sabiam isso, um pouco do latim, as regras do Genuense de cor e umas leves tinturas da sagrada teologia. Hoje em nenhuma parte do mundo se admite semelhante absurdo. Antes todos os reformadores mais beneméritos e pedagogistas distintos concordam plenamente em que na escola primária se proporcionem, aos que aprendem, todos os elementos das ciências de mais útil e vulgar aplicação por modo que o homem que se destina ao trabalho ou às carreiras liberais receba aí as noções que o habilitem a ser cidadão do seu século, no conjunto das faculdades físicas, intelectuais e morais.”¹⁴

A revista (que, aliás, possuía, durante os anos oitenta, uma tiragem bastante considerável) procurava, em grande parte de seus artigos, clarificar o lugar da Pedagogia como um território de estudos científicos, centralizado pela disciplina Didática, que, por sua vez, era apresentada como a ciência que contém em si mesma as leis da educação. A Didática seria, nessa medida, complementada pela Metodologia do Ensino, que, enquanto tal, se constituiria como a “arte que praticamente tem de dirigir o ensino em conformidade com aquelas leis”.¹⁵ Ora, o estado então vigente da civilização não admitiria mais que a missão do professor se reduzisse a obrigar a criança a decorar um conjunto de palavras extraído dos compêndios; e, como já pudemos observar, isso era enfaticamente destacado.

Face aos avanços do debate pedagógico, já não se justificava, de modo algum, conferir prioridade a práticas de ensino da leitura pautadas pelo exercício da repetição monótona, entediante e improfícua daquilo que prescrevia o discurso do compêndio. Como alternativa a tal quotidiano obsoleto, a aceção do ensino intuitivo ganhava corpo em virtude de seu cariz auto-proclamado científico. A educação passara a ser tomada como uma ciência de matriz objetiva, de cujas regras poderiam ser desmembradas as orientações da sociedade do futuro.¹⁶ A princípio, compreender o processo de

¹⁴ *O Ensino*: revista de instrução primária, ano 2, n. 17, v. 2, 15 set. 1886, p. 259-260.

¹⁵ *O Ensino*: revista de instrução primária, ano 1, 2ª série, v. 1, n. 7, 31 jul. 1885, p. 111.

¹⁶ António Nóvoa destaca que as décadas finais do século XIX reivindicavam para si o estatuto da cientificidade das *ciências da educação*. Supunha-se que, do mesmo modo que as ciências físicas, a Pedagogia poderia ser construída pelo exercício da observação sistemática e da experimentação. Entendida como ciência que aplicava outras ciências, particularmente a Psicologia, a Pedagogia se estruturaria de um certo modo já questionando a própria forma da escolarização posta como tradicional. Foi assim esse final de século que daria origem ao movimento da educação nova, que tanto sucesso faria no começo do século XX. Nas palavras de António Nóvoa, “ao definirem

ensino como um caminho que passava antes pela intuição do que pela razão exigiria uma certa mudança nos processos utilizados para ensinar. Passara-se a valorizar naqueles tempos a faculdade criativa da imaginação, como componente estrutural e necessário ao desenvolvimento infantil.

Criticava-se o lugar exclusivo da memória nas técnicas do ensino ministrado. Mais do que isso, buscava-se compreender os estágios do desenvolvimento humano e a dinâmica do aprendizado predominante em cada um deles. A leitura, por exemplo, era atividade a ser compreendida por si mesma, enquanto veículo portador de inúmeros e inusitados significados, através dos quais – sabia-se – uma nova “leitura” da realidade deveria advir. Ora tal constatação exigiria que toda a leitura escolar fosse explicada, explorada, discutida; professores e alunos conversando sobre o assunto lido. Tal prática, por seu turno (e note-se que, nem naquela época, essa atitude seria propriamente inovadora), estaria muitas vezes ausente das salas de aula, onde professores, desconcertados, deixavam de tomar a palavra: substituíam-na quase sempre pela cópia e pela reprodução dos termos do livro escolar. Todavia, reconhecia-se que a tarefa moralizadora da escola era, grande parte das vezes, o que impedia o êxito da instrução. Procurava-se então firmar os alicerces de uma pedagogia coletiva, centrada, sim, na palavra, no exemplo e na autoridade do professor, mas indubitavelmente referenciada por um corpo teórico, prescrito como se fosse uma apropriação escolar do legado cultural da Humanidade; herança essa, tida por imprescindível, para referendar a própria voz do professor no centro do processo educativo. Ao seguir essa trilha, a educação nova expressava-se fundamentalmente como uma atualização (mais do que uma ruptura), uma radicalização do que vinha já pressuposto pelo ensino tradicional: os conteúdos enciclopédicos que o “homem” elegera, adequados e filtrados para o uso especificamente escolar; vertidos portanto para uma forma específica de organização e distribuídos no espaço e no ritmo da

a escola antiga, estes pedagogos traçam uma caricatura que pretende tornar mais nítidos os contornos da novidade de que se sentem portadores. Creio, no entanto, que – apesar de trazerem métodos e formas de trabalho ainda hoje profundamente inovadores –, estes homens não põem em causa a gramática da escola, tal como ela se consolidou no término do século passado. Num certo sentido, podemos dizer que eles aprofundam as três lógicas anteriormente mencionadas (estatização, profissionalização e cientificação) no contexto de uma crença total nas potencialidades regeneradoras da escola. É por isso que a Educação Nova me parece mais a tradução no plano educativo de formas de agir e de pensar que estão disponíveis na sociedade da época do que a formulação de modelos educativos (e escolares) radicalmente novos” (NÓVOA, António. *Uma educação que se diz nova* [texto mimeografado], p. 5).

escola. Desejava-se inequivocamente levar à perfeição aquele modelo, que vinha lá de trás e que agora se julgava tributário do progresso científico.

“Em todo o caso, quer num ou noutro dos sistemas, é preciso saber-mos moderar. Não há muito ainda que ouvimos certo professor falar sobre a leitura longo tempo, e explicá-la ainda por cima. Querendo tirar da leitura tudo o que ela pode dar (e já notamos que pode dar muito e muito) sob o ponto de vista da educação moral e intelectual e em proveito desses ensinamentos, tanto fez que, dada a hora de passar a outro ponto, ainda os seus alunos *não tinham lido nada*. Isto é: ao princípio haviam eles escutado com interesse e respondido com vontade; depois foi-se-lhes esmorecendo a atenção, foi-se-lhes apagando o ardor e as atitudes bem demonstravam a fadiga e o aborrecimento. Aquele nosso caro colega abusa da explicação da leitura; desnatura o exercício; esquece que as crianças, sobretudo as das classes baixas, devem ler por ler e não para aprenderem moral, gramática, etc., a não ser incidentalmente e como por ocasião. Evitaria perfeitamente essa falta se tivesse preparado a sua lição de leitura, anotando o absolutamente necessário e possível de se explicar.”¹⁷

Faltava, nos termos do redator, a prudência da aula expositiva centrada sobre o que havia de essencial em cada lição. Faltava, sobretudo, a distribuição do tempo, dos horários, na composição harmoniosa de uma grade curricular capaz de ser regrada, uniforme, padronizada. Deveres e lições; recompensas e punições; locais específicos para os deveres e para o uso do tempo livre; posturas e gestos; falas e silêncios... Como sinaliza a perspicaz análise de Vincent,¹⁸ enquanto ritual de conformação da sociedade, a escolarização compõe-se por inaugurações e por repetições; por aproximações e por afastamentos: a criança aproxima-se de seus colegas de geração na mesma proporção em que se distancia de seus pais. Seu tempo, bem como o do professor, é ocupado por completo. Desse modo, a escola se qualificaria efetivamente como o prefá-

¹⁷ Leitura. In: *Educação Nacional*, ano 7, n. 41, 7 dez. 1902, p. 173.

¹⁸ Baseamo-nos aqui na análise efetuada por Guy Vincent em *L'école primaire française: étude sociologique* (Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1980). Para o referido autor, a escola primária constitui-se historicamente como um “regime da regra impessoal, à qual todos, compreendido o professor, devem se submeter. Dar um exemplo não é um meio, entre outros, de instaurar a disciplina: é manifestar o caráter essencial dessa ordem a instaurar. Não é apenas uma vontade (um desejo) imposta a outra, que, enquanto tal, pode sempre encontrar oposição, mas é aquilo que se impõe a todas as vontades. Dando o exemplo, o mestre mostra que ele se submete a uma lei comum, não no sentido de que ela será o resultado de uma convenção entre pessoas, mas no sentido de que tal lei é suprapessoal” (op. cit., p. 43).

cio da vida adulta. O futuro dos filhos determinaria, para o futuro da família, a capacitação para o trato com o planejamento cotidiano. Sabia-se porém que, a despeito do esforço moralizador acima ressaltado, faltava urbanidade àquela população de colegiais:

“Falemos primeiro dos hábitos de urbanidade a que são refratários os colegiais, e depois observaremos, com algum desenvolvimento, o que seria preciso fazer-se para os estudantes ousarem emitir as suas opiniões, fazer uma singela narrativa, ou conversar de um modo culto, diante das pessoas de idade e sexo diferente. Essas duas faltas são uma lástima. O escolar, na intimidade de outros escolares, afiita-se, fala, braceja, mas com tal rusticidade chula, com um plebeísmo tão pitoresco e pronunciado, que fica a gente duvidando se são eles os filhos das pessoas de bem nossas conhecidas que estão falando, ou se os filhos dos seus criados é que se disfarçaram com os trajes desses meninos.”¹⁹

Por aí nota-se a tonalidade que vinha já ao início deste texto: a escola e a família apresentam-se, para a vida em sociedade, como instituições que concorrem e que rivalizam entre si. A mesma escola, que ao dialogar com o mundo da leitura, com ele parece rivalizar, ao debater com o universo familiar, rejeita-o. A escola, atribuindo a si própria valor de cientificidade, embora esse discurso parta da teoria educacional, recusa as estratégias de formação familiar como empíricas e carentes de estatuto científico. Contudo, como deixar de reconhecer na vida escolar uma alternativa de “fuga” para crianças que eventualmente poderiam temer e recusar o mundo do trabalho precoce, ou para crianças ansiosas por escapar à autoridade, tantas vezes tirânica, de seus pais? Traria a *História da Educação* pistas para que se pudesse chegar até lá? Será possível reconhecer a dimensão de positividade das práticas escolares, sem vedar o espírito crítico que alicerça a análise acadêmica?

Aos troços, a escola primária que se constituía, entre aldeias e Estado, no século XIX português, tinha crianças. Eram poucas? Na mesma proporção em que eram poucas as escolas. O que conduzia essa específica infância para o interior daquela forma escolar? Por que muitos lá permaneciam, lá permaneceram e lá permanecemos? Apreender os paradoxos das verdades presumidas em educação é, em meu entendimento, uma estratégia norteadora do propósito de compreensão.

¹⁹ LEITE, Luiz Filipe. Excertos d'um livro inédito. In: *Revistas das Escolas*: semanário dedicado às famílias e ao professorado, ano 1, n. 17, 7 jul. 1895, p. 234.

Referências Bibliográficas

- ARIÈS, Philippe. *História social da família e da criança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- AZANHA, José Mário Pires. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1992.
- BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. 8. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- CARVALHO, Joaquim Martins de. O uso da palmatória. In: *O conimbricense*, ano 47, 5 dez. 1893.
- CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- EDUCAÇÃO Nacional*, ano 7. Porto: Typographia Universal, 1902.
- O ENSINO*: Revista de instrução primária, anos 1 e 2, 1885-1886.
- A INSTRUÇÃO Portuguesa*, ano 1, v. 1, n. 1 a 13. Porto: Typographia Occidental, 1886.
- NÓVOA, António. *Le temps des professeurs: analyse socio-historique de le profession enseignante au Portugal*. 2 volumes. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.
- . Uma educação que se diz nova. In: *Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana Lemos (1923-1941)*. Lisboa: Educa, 1995.
- PETITAT, A. *Produção de escola/produção da sociedade: análise socio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar do Ocidente*. Porto Alegre: Arte Médicas, 1993.
- REVISTA das escolas*: publicação periódica quinzenal, ano 1, Porto, 1895.
- TELLES, João José de Souza. *Ensino intuitivo: livro destinado às mães de família e às professoras e professores de instrução primária*. Lisboa: Typographia Universal T. Q. Antunes, 1873.
- VINCENT, Guy. *L'école primaire française: étude sociologique*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1980.