



Revista Brasileira de História de
Educação

E-ISSN: 2238-0094

rbhe.sbhe@gmail.com

Sociedade Brasileira de História da
Educação
Brasil

Manique da Silva, Carlos

O tema dos “modos de ensino” nos manuais pedagógicos em Portugal e no Brasil
(segunda metade do século XIX – anos de 1920)

Revista Brasileira de História de Educação, vol. 13, núm. 3, septiembre-diciembre, 2013,
pp. 235-256

Sociedade Brasileira de História da Educação
Maringá, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576161040013>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O tema dos “modos de ensino” nos manuais pedagógicos em Portugal e no Brasil (segunda metade do século XIX – anos de 1920)

Carlos Manique da Silva*

Resumo:

O estudo analisa um conjunto de livros de Pedagogia, Metodologia e Pedologia destinados à formação de professores do ensino primário e publicados entre a segunda metade de Oitocentos e os anos de 1920, em Portugal e no Brasil. O objetivo é o de evidenciar a forma como essas publicações – entendidas como espaço social e cultural da recepção e da difusão do conhecimento – fazem circular saberes que deviam ser mobilizados pelos normalistas. O que interessa, em particular, é atender à forma como uma realidade é apreendida nos ditos manuais, privilegiando uma entrada: o debate sobre os “modos de ensino”. Um debate que reflete importantes mutações no exercício técnico-pedagógico da atividade docente e que tem essencialmente a ver com a adequada execução do ensino simultâneo, o mesmo é dizer, com a gestão da heterogeneidade na sala de aula.

Palavras-chave:

Manuais pedagógicos; conhecimento pedagógico; internacionalização e circulação de saberes pedagógicos; individualização do ensino; escola graduada.

* Doutor em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Investigador da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação da Universidade de Lisboa.

The “methods of instruction” theme described on pedagogical manuals in Portugal and Brazil (second half of the nineteenth century – the 1920’s)

Carlos Manique da Silva

Abstract:

The study analyzes a set of books on pedagogy, methodology and pedology for the training of primary school teachers printed from the second half of the nineteenth century to the 1920’s, in Portugal and Brazil. The goal of this study is to show how these publications disseminate knowledge that should be mobilized by teacher training school students. The universe of publications is seen as an area of social and cultural reception and dissemination of knowledge. The main interest is surveying how a given reality is perceived in pedagogical manuals, privileging one entry: the debate about the “methods of instruction”. This debate reflects important changes in the technical-pedagogical exercise of teaching and deals essentially with the proper execution of simultaneous teaching, that is, with the management of heterogeneity in the classroom.

Keywords:

Pedagogical manuals; pedagogical knowledge; circulation of pedagogical knowledge worldwide; teaching individualization; graded school.

El tema de los “modos de enseñanza” en los manuales pedagógicos en Portugal y en Brasil (segunda mitad del siglo XIX – años de 1920)

Carlos Manique da Silva

Resumen:

El estudio analiza un conjunto de libros de Pedagogía, Metodología y Paidología destinados a la formación de profesores de la enseñanza primaria y publicada entre la segunda mitad de los Ochocientos y los años de 1920, en Portugal y en Brasil. El objetivo es evidenciar la forma en que esas publicaciones – entendidas como espacio social y cultural de la recepción y la difusión del conocimiento – hacen circular saberes que debían ser movilizados por los normalistas. Lo que interesa, en particular, es atender a la forma en que una realidad es aprehendida en dichos manuales, privilegiando una entrada: el debate sobre los “modos de enseñanza”. Un debate que refleja importantes mutaciones en el ejercicio técnico-pedagógico de la actividad docente y que tiene esencialmente que ver con la adecuada ejecución de la enseñanza simultánea, o lo que es lo mismo, con la gestión de la heterogeneidad en el aula.

Palabras-clave:

Manuales pedagógicos; conocimiento pedagógico; internacionalización y circulación de saberes pedagógicos; individualización de la enseñanza; escuela graduada.

Introdução

O presente estudo analisa um conjunto de livros de Pedagogia, Metodologia e Pedologia destinados à formação de professores do ensino primário e dados à estampa entre a segunda metade de Oitocentos e as primeiras décadas do século xx, no espaço de Portugal e do Brasil. O objetivo principal é o de evidenciar a forma como essas publicações fazem circular saberes e procedimentos que deviam ser mobilizados pelos normalistas no exercício do magistério, definindo-se, por essa via, “regras tidas como *ideais* para se conduzir o ensino” (CORREIA; SILVA, 2002, p. 13, grifo dos autores). Ora, ao considerar o referido espaço geográfico – e, consequentemente, as conexões linguísticas e culturais que lhe são inerentes –, é de admitir uma certa homogeneidade na forma como os saberes pedagógicos circulam em ambos os países. Tal ideia, porém, não pode deixar de parte a procura de especificidades, caso se queira, o “acolhimento seletivo de referentes” (CARVALHO; Ó, 2009, p. 187). E é exatamente a essa luz que o universo das publicações deve ser entendido, ou seja, como espaço social e cultural da recepção e da difusão do conhecimento; no fundo, como meio e produto da circulação e da estruturação do conhecimento educacional (CARVALHO; Ó, 2009). A propósito ainda do que foi dito nestas últimas linhas, é certamente importante revelar a posição de princípio expressa por Mary S. Morgan (2011, p. 13), a qual, de resto, aqui se adota: ¹ “*As knowledge travels from one community to another, it has to be translated and in the process changes to some degree its meaning and thus, necessarily loses some of its integrity in travelling*”.

O texto aqui apresentado centra-se, pois, na produção de um conhecimento científico em educação (pedagógico, portanto) que se tornou referencial das práticas. Em termos mais operacionais, o que interessa é atender à forma como uma realidade é apreendida nos manuais

1 “À medida que o conhecimento circula de uma comunidade para outra, tem de ser traduzido, sendo que nesse processo muda em certa medida o seu significado; assim, perde necessariamente alguma da sua integridade”.

pedagógicos, privilegiando uma entrada: o debate em torno dos modos de ensino. Mas de que se fala exatamente?

Os manuais de Pedagogia e Metodologia publicados na segunda metade do século xix e, mesmo, nas duas primeiras décadas da centúria seguinte, incluem, regra geral, um pequeno capítulo dedicado à exposição e à comparação dos diversos modos de ensino (individual, simultâneo, mútuo e misto). Não raras vezes, a abordagem se inicia com a destrinça conceptual entre modos, métodos e processos, deixando antever alguma falta de clareza quanto a esses conceitos. Porém, o conceito de *modo* evidencia grande estabilidade no tempo, muito fundamentado em torno da ideia de organizar e dirigir o ensino, não causando estranheza o nexo com a ação disciplinar. Mas é preciso enfatizar que o conceito em causa se associa, de forma primacial, a aspectos decorrentes da prática pedagógica. De fato, interessa notar que o debate estabelecido nesse período histórico em torno dos modos de ensino reflete importantes mutações no exercício técnico-pedagógico da atividade docente; algo que, na essência, tem que ver com o diferente grau de desenvolvimento mental e com o nível de conhecimentos dos alunos. O problema, na verdade, prende-se com a execução adequada do ensino simultâneo (BARROSO, 1995). Esta questão, no fundo, a de gerir a heterogeneidade na sala de aula, será resolvida pela prática dos professores e, não menos importante, por uma via eclética (consagra-se o modo misto de ensino, amálgama dos modos simultâneo e mútuo).

Ora, uma das ideias centrais em torno do debate sobre os modos de ensino concerne à individualização do regime pedagógico, registrando-se, como seria de esperar, mudanças no período compreendido entre a segunda metade de Oitocentos e as primeiras décadas do século xx. Ou seja, de uma perspectiva indiferenciada e invariável da população escolar no momento em que se consolida uma “pedagogia coletiva”² (que toma, porém, como arquétipo a relação educativa entre o mestre e o seu discípulo, própria do modo individual), evolui-se progressivamente para o tratamento diferenciado do aluno, associado ao desenvolvimento da

2 Daí a célebre frase, consagrada por João Barroso (1995), “ensinar a muitos como se fossem um só”. Pierre Giollito (1983, p. 21) utiliza uma expressão próxima, mas igualmente sugestiva: “enseigner à tous et à chacun” (“ensinar a todos e a cada um”).

Psicologia (CARVALHO; Ó, 2009). De resto, nos anos de 1920, momento de ruptura pedagógica (Ó, 2003), é consagrada a expressão “educação individualizada”, numa acepção que se distancia de uma outra: “educação individual”. É precisamente essa mudança que se intenta perscrutar, traduzindo, na prática, alterações na relação pedagógica, no modo como são transmitidos os conhecimentos e, obviamente, na forma como os professores são entendidos na sua identidade profissional. Argumentar-se-á aqui, particularmente com base em Philip Jackson (1986), que as mudanças ocorridas entre o final do século xix e os anos de 1920, conduzindo, no plano do discurso pedagógico (sobretudo), ao tratamento diferenciado do aluno, colocam em evidência duas tradições diferentes de pensar acerca da educação: i) uma, que toma como chave o pressuposto de que o conhecimento é duplamente possuído (primeiro pelo professor, depois pelos seus alunos) – em causa, no essencial, a reprodutibilidade do conhecimento; ii) outra, nos termos de Philip Jackson (1986, p. 121), “*conceived of as being more deeply integrated and ingrained within the psychological makeup of the student*”³.

Caraterização do *corpus*

Os títulos em análise foram selecionados obedecendo a um único critério, embora estritamente definido. Tratou-se, em bom rigor, de selecionar manuais pedagógico-didáticos⁴ que, comprovadamente, circularam tanto em Portugal como no Brasil. Deve, aliás, dizer-se que, decorrente da aplicação desse critério e considerando o arco cronológico anteriormente indicado, o universo dos livros em estudo não é muito amplo. De fato, e não obstante os primeiros manuais pedagógicos produzidos por autores

3 “concebida como sendo mais profundamente integrada e enraizada no âmbito da construção psicológica do estudante”.

4 Na linha da citada investigação de António Carlos Correia e de Vivian da Silva (2002), importa dizer que os manuais aqui abordados são designados de diferentes maneiras (*Compêndio de pedagogia*, *Lições de pedagogia*, *Curso prático de pedagogia*, *Elementos de pedagogia*), deixando antever a relação dessas obras com as aulas lecionadas nas Escolas Normais.

nacionais de ambos os países terem surgido na década de 1870⁵, a verdade é que, até os anos de 1920 (momento, como se disse, de ruptura pedagógica), identificam-se apenas cinco títulos que seguramente circularam no espaço considerado. E não surpreende que, no *corpus* constituído, quatro dos títulos em análise sejam de autores portugueses⁶, sendo outro a tradução para o português (brasileira, porém) da seminal obra de Jean Baptiste Daligault, *Cours pratique de pédagogie destiné aux élèves-maitres des écoles normales primaires et aux instituteurs en exercice* (1851)⁷. Com efeito, no Brasil, até a década de 1920, circularam obras que, na sua maioria, são assinadas por autores estrangeiros, designadamente portugueses e franceses (CORREIA; SILVA, 2002; TREVISAN, 2011).

-
- 5 Refere-se, no caso brasileiro, às seguintes obras, que não circularam, contudo, em Portugal (daí, à luz do critério explicitado, não terem sido incluídas no *corpus* constituído para o presente estudo): PONTES, Antonio Marciano da Silva. *Compêndio de pedagogia para uso dos alunos da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Typographia da Reforma, 1873; CORDEIRO, Braulio Jaime Moniz. *Compêndio de pedagogia*. S. L.: A. A. da Cruz Coutinho, 1874 (TREVISAN, 2011). Em relação a Portugal, citem-se os seguintes títulos, o primeiro dos quais o único que também circulou no Brasil: AFREIXO, José Maria da Graça; FREIRE, Henrique. *Elementos de pedagogia, para servirem de guia aos candidatos ao magistério primário*. Lisboa: Typographia do Futuro, 1870; SÁ, António Francisco Moreira de. *Compêndio de pedagogia*. Lisboa: Typographia de L. C. Cunha & Filhos, 1873 (SILVA, 2008). É importante dizer que, no caso dos *Elementos de pedagogia...*, não se trata de uma obra de autor, mas, sim, de uma compilação (conforme é, aliás, referido na folha de rosto).
- 6 São as seguintes as obras em questão: AFREIXO, José Maria da Graça; FREIRE, Henrique. *Elementos de pedagogia para servirem de guia aos candidatos ao magistério primário*. Lisboa: Typographia do Futuro, 1870 (obra que conheceu oito edições); LAGE, Bernardino da Fonseca. *Lições de Metodologia*. Coimbra: Coimbra Editora, 1920; VASCONCELOS, António de Sena Faria de. *Lições de pedologia e pedagogia experimental*. Lisboa: Antiga Casa Bertrand, 1909; PIMENTEL FILHO, Alberto. *Lições de pedagogia geral e de história da educação*. Lisboa: Guimarães e Companhia Editores, 1919 (usamos, porém, a segunda edição, publicada em Lisboa no ano de 1932, pela mesma editora).
- 7 DALIGAULT, Jean Baptiste. *Curso pratico de pedagogia destinado aos alunos-mestres das escolas normais primarias e aos instituidores em exercício*. Recife: Typographia Universal, 1865. Uma segunda edição dessa obra foi publicada no Rio de Janeiro, em 1874, pela Editora A. A. da Cruz Coutinho. Sobre a circulação do manual de Jean Baptiste Daligault no Brasil, ver, por exemplo, Carvalho, 2007.

Atendendo às características do *corpus*, é possível dizê-lo agora com outra pertinência, não se intenta proceder a uma análise comparada da produção de manuais pedagógicos em Portugal e no Brasil, à semelhança de estudos anteriores que adotam, porém, periodizações diferentes – nomeadamente Correia e Silva (2002) e Carvalho e Ó (2009). Trata-se, sim, enfatizando uma ideia anteriormente expressa, de apreender como, no espaço geográfico considerado, os manuais pedagógicos fazem circular um modelo *ideal* de professor; exercem, assim, a distância, “a autoridade de instruir e controlar o trabalho pedagógico” (CORREIA; SILVA, 2002, p. 7). Nesse sentido, do presente texto sobressai a ideia de que a “paisagem escolar” em ambos os países, em particular até à década de 1920, sendo tutelada pela leitura de um mesmo conjunto de obras que difundiam o conhecimento pedagógico, se foi configurando de modo muito homogêneo.

O debate sobre os modos de ensino nos manuais de Pedagogia (Portugal-Brasil) ou da circulação de procedimentos e saberes para conduzir o magistério

O surgimento dos manuais aqui analisados está em larga medida associado à sua utilização nas escolas de formação de professores, o mesmo é dizer, ao ensino da disciplina de Pedagogia nessas instituições⁸. E parece, desde logo, importante assinalar uma convergência no espaço geográfico considerado: a circulação de manuais pedagógicos franceses. A este propósito é referencial a tradução brasileira da obra de Jean Baptiste Daligault⁹, *Cours pratique de pédagogie...*, publicada, como se disse, no Recife, em 1865, mas que circulou também em Portugal¹⁰. Num

8 Importa, de igual modo, salientar que os manuais em questão foram também utilizados no preparo para os exames de admissão na carreira.

9 Jean Baptiste Daligault foi diretor da Escola Normal Primária de Alençon (França).

10 Em Portugal, a influência francesa far-se-á sentir mais tarde nas Escolas Normais através de compêndios de outros autores de referência, a exemplo de Gabriel Compayré, de Michel Charonneau e de Ambroise Rendu Fils. Sobre o assunto em questão, ver Moreirinhas Pinheiro (1995).

momento histórico em que a formação de professores nas escolas normais primárias conhece, tanto no Brasil como em Portugal, um novo impulso¹¹, a citada tradução reflete a necessidade de existirem, em vernáculo, *guias* impressos de suporte à preparação teórica e prática dos alunos-mestres e, mesmo, de auxílio aos candidatos ao magistério primário. Interessa, aliás, relembrar que os primeiros manuais pedagógicos produzidos por autores nacionais de ambos os países surgem na década de 1870. Assim, a tradução (e a consequente circulação em língua portuguesa no espaço Brasil-Portugal) do *Cours pratique de pédagogie...* explica-se, em boa medida, pela inexistência de um manual de Pedagogia nessa língua. Num certo sentido, a essa luz se comprehende também a adoção do livro *Elementos de pedagogia para servirem de guia aos candidatos ao magistério primário*, de Graça Afreixo e de Henrique Freire¹² – publicado, recorde-se, em Lisboa, no ano de 1870 (antes, portanto, de serem dados à estampa manuais de Pedagogia assinados por autores brasileiros) –, na Escola Normal da Corte, capital do Império brasileiro, e na Escola Normal de Campos, antiga província do Rio de Janeiro (MARTÍNEZ; LOPES, 2011). Porém, no primeiro caso, é adotada a quinta edição do manual (1879), sendo que a instituição é criada em 1880; no segundo caso, atendendo à data de fundação da escola, 1895, é provavelmente adotada a última edição, publicada em 1890 (MARTÍNEZ; LOPES, 2011).

11 É o que sucede no Brasil a partir de 1868-1870, depois da existência algo intermitente de algumas escolas em décadas anteriores, a exemplo, entre outras, da Escola Normal do Rio de Janeiro, criada em 1835, e da Escola Normal de S. Paulo, fundada em 1846 (TANURI, 2000). Note-se, ainda, que 1874 marca a presença, pela primeira vez, da disciplina de Pedagogia no currículo das Escolas Normais do estado de S. Paulo (TANURI, 2000). Por outro lado, no caso português, depois da pouco consequente criação das Escolas Normais de ensino mútuo, nas décadas de 1830-1840, e dos cursos experimentais do Método Português, de António Feliciano de Castilho, nos anos de 1850, a Escola Normal de Marvila, em Lisboa, fundada em 1862, inaugura uma nova fase na formação de professores em Portugal; funciona como “escola modelo” até 1869, data em que encerra (BAPTISTA, 2004; NÓVOA, 1987). Acresce dizer que, em 1866, é inaugurada a Escola Normal do Calvário, também em Lisboa, destinada ao sexo feminino.

12 Tanto Henrique Freire como Graça Afreixo formaram-se na Escola Normal Primária de Marvila, obtendo, assim, habilitação para o exercício do magistério primário. Henrique Freire, convém talvez acrescentar, era sócio honorário do Recreio Literário do Rio de Janeiro. Sobre estas duas personalidades, ver Nóvoa (2003).

Tal fato ilustra bem a influência que os autores do manual exerceram na elaboração do programa da disciplina de Pedagogia nas citadas Escolas Normais (MARTÍNEZ; LOPES, 2011)¹³ e, consequentemente, a similitude entre os planos de estudos nas instituições do Rio de Janeiro e de Lisboa (MARTÍNEZ; LOPES, 2011).

Considerando agora as obras que constituem o *corpus* deste estudo, faz sentido, em termos analíticos, integrá-las em dois grupos claramente distintos, pelas razões que a seguir se aduzem: i) o primeiro, englobando os manuais de Jean Baptiste Daligault (1865, 1874) e de Graça Afreixo e Henrique Freire (1870), corporiza a imagem do professor como ator de um projeto de civilização, devendo possuir uma vocação nata para o ensino e entregar-se, de corpo e alma, a essa missão¹⁴ (BAPTISTA, 2004) – estava-se, ainda, algo distante da afirmação de uma “ciência positiva da educação”, sinalizada pela entrada do *Momento Compayré*¹⁵; ii) o segundo, integrando os restantes manuais, da autoria, lembre-se, de Faria de Vasconcelos¹⁶ (1909), de Alberto Pimentel Filho¹⁷ (1919, a primeira edição; 1932, a segunda edição) e de Bernardino da Fonseca Lage¹⁸

13 Note-se que essa influência se exerce ao longo de um período de tempo em que existem já manuais pedagógicos produzidos por autores brasileiros.

14 A este respeito também é elucidativa a perspectiva de Daligault (apud TREVISAN, 2011, p. 95): “*Mais nous avons cru qu'avant d'entrer en matière, et d'enseigner à l'élève-maître ce qu'il devait faire, il convenait de lui dire ce qu'il devait être*” (“Mas nós acreditamos que, antes de entrar na matéria e de ensinar ao aluno-mestre aquilo que deve fazer, convém dizer-lhe aquilo que ele deve ser”).

15 A expressão é de Nanine Charbonnel (1988). O dito Momento inicia-se em 1879, com a publicação da obra *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France*, justamente da autoria de Gabriel Compayré.

16 Faria de Vasconcelos conclui o curso de Direito em Coimbra, no ano de 1901. Parte depois para o estrangeiro, desenvolvendo atividade docente na Universidade Nova de Bruxelas, na área de Psicologia e Pedagogia. Em 1914, na sequência da I Grande Guerra, inicia um novo ciclo de vida na Suíça; leciona, então, no Instituto Jean-Jacques Rousseau e toma contato com o movimento da Escola Nova, partilhando, de resto, experiências com personalidades como Adolphe Ferrière, Claparède, Decroly, entre outras (NÓVOA, 2003).

17 Alberto Pimentel Filho era diplomado pela Escola Médico-Cirúrgica de Lisboa, dedicando-se ao Ensino Normal e lecionando nas Escolas Normais de Lisboa durante mais de três décadas (NÓVOA, 2003).

18 Bernardino Lage diplomou-se na Escola Normal de Lisboa, na viragem do século XIX para o século XX. Em 1911 era professor na Escola Normal de Coimbra. Exerceu

[1920], coincide com o chamado “Momento da Pedagogia Experimental” (NÓVOA, 1991), no qual se afirma “constantemente o primado da pessoa individual” (CARVALHO; Ó, 2009, p. 40). De resto, Faria de Vasconcelos faz exatamente eco dessa premissa (a da diferença), contrapondo-a ao empirismo do passado:

A antiga escola e a antiga ciência educativa eram o resultado de um empirismo grosseiro [...] Os homens que se ocupavam da educação [...] chegavam a elaborar um plano de cultura intelectual, às vezes um sistema inteiro de educação, uma espécie de figurino por que se deviam vestir todas as escolas e todas as crianças [...] Hoje, porém, estamos em presença de uma pedagogia nova, cujas caraterísticas principais podemos reduzir a estes três fatos fundamentais: a) Estudo científico da criança; b) Associação eficaz do médico e do educador; c) Colaboração sincera da família e da Escola na obra educativa¹⁹. (VASCONCELOS, 1909, p. 9-10)

Tomando como fonte, então, os manuais de Jean Baptiste Daligault e de Graça Afreixo e Henrique Freire, procurar-se-á aqui apreender, nas suas linhas de maior força, o debate em torno dos modos de ensino. E a primeira questão que se impõe focar é a da destriňa conceptual entre modos e métodos. Trata-se, aliás, de um assunto que merece a atenção do tradutor do *Cours de pédagogie...*, Joaquim Pires Machado Portela, na segunda edição:

Mr. Daligault, bem como outros muitos, dá a denominação de métodos gerais ao que outros chamam modos [...] Cumpre ter a este respeito ideias bem firmadas [...] Geralmente se diz: método individual, método simultâneo, método mútuo, e até desta expressão usa o art.º 74 da Lei Provincial [...] de 1855. Mas, se método é o concurso de processos pelos quais a inteligência humana descobre ou demonstra a verdade, se é a combinação sistemática de meios conducentes à transmissão e compreensão fácil, pronta e vantajosa de certas ideias, de certos conhecimentos – meios de que em geral pode o professor lançar mão para o ensino, quer de um discípulo, quer de alguns, ou quer de muitos, parece mais próprio dizer-se modo. (DALIGAULT, 1874, p. 203)

igualmente atividade docente em Angola (NÓVOA, 2003).

19 Optou-se por atualizar a grafia do original, o mesmo sucedendo em todas as citações.

Apesar da crítica (na verdade, um processo seletivo de incorporação), Joaquim Pires Machado Portela opta por nunca utilizar a palavra “modo”, contrariamente ao que sucede no livro de Graça Afreixo e Henrique Freire (não obstante, convém dizê-lo, integrarem o assunto no capítulo da metodologia).

De uma maneira geral, nos citados manuais os modos de ensino são descritos mediante as vantagens e os inconvenientes que cada um apresenta. E percebe-se essa dicotomia, uma vez que o que está em causa num momento de generalização da educação pública é encontrar uma organização pedagógica que permita assegurar com eficácia o ato educativo²⁰. Assim, a inevitabilidade de formar classes (a superação do modo individual) e o pressuposto de que apenas ao docente compete ministrar o ensino introduzem um “novo” problema pedagógico: como ensinar cada classe, mantendo as demais em atividade, na impossibilidade de lecioná-las ao mesmo tempo²¹? O que se valoriza, no essencial, e disso dão conta os manuais de Jean Baptiste Daligault e de Graça Afreixo e Henrique Freire, é a eficácia educativa (daí a supremacia do modo simultâneo sobre o individual, implicando este último uma perda de tempo, cansaço para o professor e dificuldades na manutenção da disciplina), além da relação direta entre professor e aluno (excluindo-se, dessa forma, o modo mútuo, apenas admitido em escolas muito numerosas). Esta questão, que se prende, evidentemente, com a relação pedagógica e com a transmissão de conhecimentos, é explicitada no manual de Jean Baptiste Daligault da seguinte forma:

Ensinar é comunicar a outros conhecimentos que eles não possuem. Para ensinar com aproveitamento não basta que o professor seja instruído: é preciso também que saiba fazer com que os alunos aproveitem-se (sic) da sua instrução; é preciso que possua e execute certos meios naturalmente próprios a facilitar a transmissão dos seus conhecimentos. (DALIGAULT, 1874, p. 101)

20 Importando, por isso, reconhecer o que cada modo tinha de positivo e de negativo.

21 Veja-se que este debate acontece num momento em que o modelo de escola graduada se encontra ainda em definição. Sobre o assunto, ver Silva (2008).

É, pois, notória a preocupação com a reprodutibilidade do conhecimento, numa aceção, seguindo de perto Philip Jackson (1986), em que o professor desempenha o papel de *expert* (isto é, detém um conhecimento que é unidirecionalmente transmitido). Trata-se de algo que não surpreende, num momento histórico em que impera uma perspectiva indiferenciada e invariável da população escolar; em que se dá, portanto, pouca atenção à diferença, às aptidões da criança, aos seus interesses e, mesmo, ao conhecimento prévio que possui (não obstante, enfatize-se o antagonismo, ser também esse o momento em que emerge a pedagogia científica, propagando a atenção para as diferenças individuais). Prevalecerá, no entanto, uma visão unidimensional da criança (CANDEIAS; NÓVOA; FIGUEIRA, 1995), em função, designadamente, de um argumento de ordem racional que estará na base do modelo de escola graduada. Este: “quanto mais iguais estiverem os alunos no seu grau de instrução, mais fecundo se torna o ensino que se lhes dá” (ATAS DAS SESSÕES DA CÂMARA MUNICIPAL DE LISBOA, 1886, p. 164); quem o garante é Elias Garcia, no quadro de um debate travado no município de Lisboa sobre a reorganização das escolas de classe única e dos grupos escolares (escolas centrais). De resto, a essa luz – a da uniformização – deve ser entendida a incessante tarefa de classificar os alunos, consistindo, no fundo, “conhecido o estado de adiantamento de cada aluno” (pressupondo, portanto, a sua exameinação), em “fazê-los trabalhar conjuntamente com o grupo que tiver conhecimentos iguais”, como expressam Graça Afreixo e Henrique Freire (1870, p. 19).

E se é verdade, na linha do que foi sendo afirmado, que o sentimento das diferenças individuais só desponta com acuidade na parte final do século xix e nos inícios da centúria seguinte, veja-se, porém, que nos manuais de Jean Baptiste Daligault e de Graça Afreixo e Henrique Freire o modo individual é apresentado com a seguinte (e única) virtude:

A vantagem deste modo é grande, porque multiplica as relações do professor com o aluno, pondo o preceptor mais em contato com a inteligência daquele e fazendo-o procurar os meios e processos adequados às forças intelectuais dos discípulos. (AFREIXO; FREIRE, 1870, p. 32)

[Este modo,] pondo o professor em contato contínuo com dois ou três alunos, que estiver incumbido de instruir, permite-lhe sempre apropriar as suas lições às disposições e mesmo ao caráter desses meninos, de acompanhar dia por dia o desenvolvimento da sua inteligência, de apreciar todas as dificuldades que os embaraçam, de verificar os seus esforços, de aperceber os seus menores progressos, de aplicar, enfim, a cada um os cuidados particulares que mais lhe convenham. (DALIGAULT, 1874, p. 102)

Todavia, este sentido de individualização do ensino perder-se-á com o formato uniformizador de uma escola instituída pelo Estado. E até à consolidação do modelo de escola graduada é o modo misto de ensino (amálgama dos modos de ensino simultâneo e mútuo) que colhe preferência. Aqui se pode ver como ele é definido por Jean Baptiste Daligault (numa perspectiva, de resto, muito próxima da que é dada ler nos *Elementos de pedagogia para servirem de guia aos candidatos ao magistério primário*):

O método misto é, pois, aquele pelo qual o professor depois de ter distribuído os seus alunos em um certo número de classes, dá sucessivamente lição a todas essas classes; mas fazendo que aquelas com as quais ainda não pôde ocupar-se, ou com que já se ocupou, em vez de ficarem entregues a si mesmas, estejam a estudar sob a direção de repetidores. (DALIGAULT, 1874, p. 118)

A transcrição em causa é importante, na medida em que elucida bem, citando novamente Correia e Silva (2002, p. 13), de que forma os manuais pedagógicos “fazem circular determinados saberes, procedimentos e atividades que deverão ser reproduzidas pelos estudantes quando do exercício do magistério”. Também esclarece, evidentemente, quanto à identidade profissional dos docentes, nas suas conexões com a relação pedagógica e com a aprendizagem dos alunos.

Ao analisar o segundo grupo de manuais, percebe-se de imediato que o tema dos modos de ensino se esbate. Na verdade, apenas Bernardino da Fonseca Lage [1920] lhe faz referência. Esta omissão (fala-se, sim, em métodos²²) pode ser entendida à luz das seguintes considerações de Faria de Vasconcelos (1909, p. 10):

22 Faria de Vasconcelos (1909), por exemplo, falará em métodos da Psicologia infantil.

Ao passo que os inventores de sistemas procuravam impor um plano determinado de conhecimentos, os modernos educadores tratam de saber, primeiro que tudo, o que a criança está apta para aprender. Antes de saber o que se deve ensinar à criança, o que é preciso é conhecer fisiologicamente e psicologicamente quem se pretende ensinar e educar.

Ou seja, o primado do conhecimento científico da criança leva a que as qualidades do educador sejam, sobretudo, observadas por esse prisma. Faria de Vasconcelos (1909, p. 11) dirá mesmo que “o educador é muito, mas importa acentuar que a determinação das qualidades que ele possui assenta, ou deve assentar, no conhecimento científico da criança”. Este enfoque – que tem, no fundo, que ver com a autonomia científica da pedagogia nas suas relações com as *ciências da educação* – secundariza, de alguma maneira, os procedimentos de transmissão de conhecimentos e a organização da prática de ensino. De resto, o eminent pedagogo afirmará de forma ilustrativa que “o melhor professor será aquele que melhor conhecer os seus alunos” (VASCONCELOS, 1909, p. 11)²³. A obra que se tem vindo a citar – assinada por um dos mais importantes pedagogos de nacionalidade portuguesa, como se sabe, organizador e propagandista da Escola Nova (NÓVOA, 2003) – difundiu no espaço luso-brasileiro uma *representação* da tarefa educativa que centra o ensino na criança, um dos elementos fundantes do escolanovismo²⁴.

23 Faria de Vasconcelos (1909, p. 11) afirmará ainda, sublinhando a ideia de que a criança “é tudo em educação”, que o “melhor programa só dará resultados quando a maneira de o ensinar se adaptar ao espírito, ao tipo mental e físico do aluno”. Em consonância, para o autor, a Pedagogia andava viciada por aquilo que considerava ser o “prejuízo do adulto”. Por outras palavras, impunha-se “tratar a criança como uma criança, de não perturbar e contrariar a [sua] natureza”; importava, no fundo, pôr de parte “todas as abstrações intelectuais e morais, muito próprias para homens já feitos, mas inteiramente descabidas numa pedagogia de real alcance prático e científico que atenda, como deve, ao modo de ser da criança” (VASCONCELOS, 1909, p. 7-8).

24 A Carta da Educação Nova, como a maioria dos leitores saberá, é publicada pela primeira vez em 1915, precisamente por Adolphe Ferrière no prefácio ao livro de Faria Vasconcelos, *Une École Nouvelle en Belgique*. Sobre o assunto, ver Figueira (2004) e Nóvoa (2003).

Por outro lado, o manual de Alberto Pimentel Filho (1919, 1932), que teve bom acolhimento não só em Portugal, mas também no Brasil, conforme explica, aliás, o seu autor na introdução à segunda edição, é particularmente importante pela afirmação que faz do “ensino normal como ‘formação profissional’” (NÓVOA, 2003, p. 669). Ao centrar-se nos problemas da psicopedagogia, Pimentel Filho subordina a “ação didática” e os “métodos” ao conhecimento psicológico da criança. A questão é, pois, como refere dando o exemplo da aprendizagem da leitura, a de saber qual dos “métodos está mais de acordo com o mecanismo psicológico da linguagem” e, não menos importante, “qual deles corresponde melhor ao interesse dos alunos” (PIMENTEL FILHO, 1932, p. 73).

O que parece muito importante sublinhar é que a ideia de individualização do regime pedagógico passa, claramente, a afirmar-se a partir dos anos de 1920; uma ideia que reivindica uma escola adaptada aos alunos e, consequentemente, uma atenção particular às suas necessidades intelectuais e aptidões especiais (CARVALHO; Ó, 2009).

A mesma linha de pensamento, com efeito, se observa no livro *Lições de metodologia*, de Bernardino da Fonseca Lage. Neste caso, o autor considera os modos de ensino (bem assim como os “princípios”, “formas”, “processos” e “métodos”) “como elementos metodológicos essenciais na operação da educação” (LAGE, [1920], p. 259). Mais relevante, talvez, para o assunto que aqui se trata, é o fato de os modos de ensino serem abordados não apenas em termos absolutos, mas sendo contextualizados em função “da mentalidade da criança, [da] disciplina que se ensina e [das] condições em que se ensina” (LAGE, [1920], p. 268). Esta questão é de alguma maneira elucidada na seguinte passagem (depois de o autor criticar, em termos absolutos, o modo individual):

Ao tratar-se de educar crianças de inteligência menos que regular ou ainda no começo do seu desenvolvimento intelectual, deve dar-se a preferência ao modo individual [...] O professor, que não queira tornar nula ou estéril a sua ação educadora, tem, no caso que vimos tratando, de conduzir as crianças, uma a uma, pelo caminho da educação. (LAGE, [1920], p. 269)

O problema que está aqui em causa, disso não deve haver dúvidas, é o da gestão da heterogeneidade na sala de aula. E, nesse sentido, Bernardino

da Fonseca Lage vai mais longe, ao introduzir a seguinte distinção (muito sintomática):

A educação *individual* faz-se quando o professor se encontra em presença dum único aluno ou ainda quando na presença de muitos alunos concentra a sua atenção num só, desligando-a completamente de todos os outros. A educação *individualizada* efetua-se quando o professor se encontra na presença de muitos alunos e procura adaptar a educação à maneira de ser de cada um deles, levando sempre em conta as suas tendências e aptidões naturais, mas aproveitando sempre a ação educativa do meio coletivo em que se encontra para preparar a criança para a vida social. (LAGE, [1920], p. 265, grifos do autor)

As aceções que se têm vindo a registrar traduzem, de fato, uma preocupação central com a individualidade de cada criança, com a sua psicologia e os seus interesses. Em causa já não está apenas a reprodutibilidade do conhecimento; algo que, de modo óbvio, muda a forma como os professores são entendidos na sua identidade profissional, a relação pedagógica com os alunos e a própria maneira como se concebe a aprendizagem. E é essa referência – a de colocar a criança no centro e de dar atenção à diferença – que circula no espaço lusófono como programa a partir de um mesmo conjunto de obras (se se quiser, de uma mesma matriz científica).

Considerações finais

Ao longo do presente texto procurou-se deixar clara a importância dos manuais pedagógicos na produção e na circulação de saberes, designadamente como estruturadores do ofício docente. E, tendo como foco a temática dos modos de ensino, acompanhou-se aqui uma mudança, a qual, no fundamental, para seguir praticamente à letra um autor como Anísio Teixeira (1933), traduz uma deslocação do eixo da escola. Significa isso dizer que, entre meados do século xix, quando se define o modelo de escola graduada (tenha-se uma vez mais em mente a frase “ensinar a muitos como se fossem um só”), e os anos de 1920, período em que a Pedagogia se estrutura como campo científico, se assiste à procura de uma *escola*

nova que atendesse à realidade particular de cada criança (justamente por oposição a um modelo cujo pressuposto era o da uniformização). Importava, por isso, trazer a criança para o centro e dar atenção à diferença (contrariar, inspirados agora na narrativa de Faria de Vasconcelos, a espécie de figurino que serviria para todas as crianças). Trata-se, não é demais enfatizá-lo, de uma contundente crítica aos processos de homogeneização que estão na base da escola graduada, cujo pressuposto é o de que a qualidade educacional provém da uniformidade. Está-se, na verdade, perante um modelo de grande inflexibilidade organizacional, que categoriza e, em último recurso, segregá e elimina os alunos cuja *performance* académica se afasta da “norma” (CUBAN, 2008) – daí o papel nuclear do exame (e, claro está, da *repetência*) no sentido do reforço da homogeneidade das classes. Ora, nas primeiras décadas do século XX, os textos renovadores de autores como Faria de Vasconcelos, Alberto Pimentel Filho, Bernardino da Fonseca Lage, entre outros que veiculam princípios da Escola Nova, propõem diferentes maneiras de pensar a relação pedagógica e, mesmo, a própria forma como se transmite o conhecimento – o que está em causa, bem lá no fundo, é a possibilidade de a escola se organizar em função dos alunos, mas desta feita considerados a título individual. No debate em torno dos modos de ensino ecoa justamente esse pressuposto, sendo, aliás, bem expressiva a esse respeito a distinção conceitual, introduzida nos anos de 1920, entre “educação individual” e “educação individualizada”; a qual, como se viu, é explicitamente abordada por Bernardino da Fonseca Lage nas suas *Lições de metodologia*. Em suma, nesse momento histórico, coloca-se uma importante assunção: a de que o sucesso educativo passava por considerar cada aluno na sua *diferença* (mesmo que não fosse esse o termo utilizado). Sem embargo, e de acordo, uma vez mais, com a investigação de Larry Cuban, importa não esquecer o seguinte:²⁵ “*By the early 1900s the graded school was the way to organize education, and so it has remained. It is no accident that the education systems in most developed nations are built on the graded school*” (CUBAN, 2008, p. 73).

25 “No início do século XX, a escola graduada era a maneira de organizar a educação, e assim permaneceu. Não é por acaso que, na maioria das nações desenvolvidas, os sistemas educativos são alicerçados na escola graduada”.

Por outro lado, é evidente que a posição aqui adotada está exclusivamente no plano do discurso pedagógico especializado; daí, como se disse, a percepção de uma configuração muito homogénea da “paisagem escolar” em Portugal e no Brasil (tanto mais evidente, atendendo às características do *corpus*). Na verdade, não sendo esse o propósito central do presente texto, para se perceber o acolhimento seletivo das ideias que circulavam e, mesmo, para se penetrar no quotidiano escolar, era importante adotar outros níveis de análise e recorrer a outro tipo de fontes (por exemplo, provas de exames de Pedagogia, programas das Escolas Normais, imprensa de educação e ensino...). De resto, seria muito interessante estudar de que forma uma das crenças pedagógicas do século xx (a *pedagogia diferenciada*), afirmada a partir da década de 1920, foi configurando o quotidiano escolar nos dois países (mesmo sabendo, à partida, que ficou em boa medida por cumprir).

Fontes

AFREIXO, J. M. G.; FREIRE, H. *Elementos de pedagogia para servirem de guia aos candidatos ao magistério primário*. 1. ed. Lisboa: Typographia do Futuro, 1870.

ATAS das Sessões da Câmara Municipal de Lisboa. Lisboa: Imprensa de Líbano da Silva, 1886.

DALIGAULT, J. B. *Cours pratique de pédagogie destiné aux élèves-maitres des écoles normales primaires et aux instituteurs en exercice*. 1. ed. Paris: Dezobry et E. Magdeleine, Libraires Éditeurs, 1851.

Daligault, J. B. *Curso Pratico de Pedagogia Destinado aos Alunos-Mestres das Escolas Normais Primarias e aos Instituidores em Exercício*. 1. ed. Recife: Typographia Universal, 1865.

DALIGAULT, J. B. *Curso Practico de Pedagogia Destinado aos Alumnos-Mestres das Escholas Normaes Primarias e aos Instituidores em Exercicio*. 2. ed. Rio de Janeiro: A. A. da Cruz Coutinho, 1874.

LAGE, B. F. *Lições de metodologia*. 1. ed. Coimbra: Coimbra Editora, [1920].

PIMENTEL FILHO, A. *Lições de pedagogia geral e de história da educação*. 1. ed. Lisboa: Guimarães e Companhia Editores, 1919.

PIMENTEL FILHO, A. *Lições de pedagogia geral e de história da educação*. 2. ed. Lisboa: Guimarães e Companhia Editores, 1932.

VASCONCELOS, A. S. F. *Lições de pedologia e pedagogia experimental*. 1. ed. Lisboa: Antiga Casa Bertrand, 1909.

Referências

BAPTISTA, M. I. *O Ensino Normal primário. Currículo, práticas e políticas de formação*. 1. ed. Lisboa: Educa, 2004.

BARROSO, J. *Os liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. 1. ed. Lisboa: JNIC; FCG, 1995.

CANDEIAS, A.; NÓVOA, A.; FIGUEIRA, M. H. *Sobre educação nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos*. 1. ed. Lisboa: Educa, 1995.

CARVALHO, L. M.; Ó, J. R. *Emergência e circulação do conhecimento psicopedagógico moderno (1880-1960)*. Estudos comparados Portugal-Brasil. 1. ed. Lisboa: Educa; Unidade de I & D de Ciências da Educação, 2009.

CARVALHO, M. M. C. Uma biblioteca pedagógica francesa para a Escola Normal de São Paulo (1882): livros de formação profissional e circulação de modelos culturais. In: BENCOSTTA, M. L. (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 17-40.

CHARBONNEL, N. *Pour une critique de la raison éducative*. 1. ed. Berna: Peter Lang, 1988.

CORREIA, A. C. L.; SILVA, V. B. *Manuais pedagógicos – Portugal e Brasil – 1930 a 1971 – produção e circulação internacional de saberes pedagógicos*. 1. ed. Lisboa: Educa, 2002.

CUBAN, L. *Frogs into princes. Writings on school reform*. 1. ed. New York: Teachers College, Columbia University, 2008.

FIGUEIRA, M. H. *Um roteiro da Educação Nova em Portugal*. 1. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

GIOLLIITO, P. *Histoire de l'enseignement primaire au XIX^e siècle. L'organisation pédagogique*. 1. ed. Paris: Fernand-Nathan, 1983.

JACKSON, P. *The practice of teaching*. 1. ed. New York: Teachers College Press, 1986.

MARTÍNEZ, S. A.; LOPES, S. C. A contribuição de Henrique Freire para a circulação das ideias pedagógicas no Brasil e em Portugal no final de Oitocentos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, Vitória. *Anais...* Vitória: UFES, 2011. v. 1, p. 1-14.

MOREIRINHAS PINHEIRO, J. E. *Elementos para o estudo da Escola Normal Primária de Lisboa*. 1. ed. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, 1995.

MORGAN, M. S. Travelling Facts. In: MORGAN, M. S.; HOWLETT, P. (Ed.). *How well do facts travel?* New York: Cambridge University Press, 2011. p. 3-39.

NÓVOA, A. As ciências da educação e os processos de mudança. In: NÓVOA, A.; PONTE, J. P. P.; BREDERODE DOS SANTOS, M. E. (Ed.). *Ciências da educação e mudança*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1991. p. 18-67.

NÓVOA, A. (Dir.). *Dicionário de educadores portugueses*. 1. ed. Porto: Asa, 2003.

NÓVOA, A. *Le temps des professeurs*. Lisboa: INIC, 1987.

Ó, J. R. *O governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Educa, 2003.

SILVA, C. M. *Do modo de aprender e de ensinar: Renovação pedagógica e cenários de experimentação da escola graduada (1834-1892)*. 2008. 380 f. Tese (Doutorado em História da Educação)-Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TEIXEIRA, A. *A educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação*. 1. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933.

TREVISAN, T. A. *História da disciplina Pedagogia nas Escolas Normais do estado de São Paulo (1874-1959)*. 2011. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira)–Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

Endereço para correspondência
Carlos Manique da Silva
Rua Casal do Carantão, 10
2655-430 Ericeira
Lisboa - Portugal
E-mail: manique@net.sapo.pt

Recebido em: 22 abr. 2013
Aprovado em: 23 ago. 2013