

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

REGINA BRITO MOTA DOS SANTOS

**SABERES DESTINADOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ALAGOAS: O  
*COMPÊNDIO DE PEDAGOGIA PRÁTICA* (1886) DE JOAQUIM JOSÉ DE ARAUJO**

João Pessoa  
2019

REGINA BRITO MOTA DOS SANTOS

**SABERES DESTINADOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ALAGOAS: O  
*COMPÊNDIO DE PEDAGOGIA PRÁTICA* (1886) DE JOAQUIM JOSÉ DE ARAUJO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiana Sena da Silva

João Pessoa  
2019

Catálogo na publicação  
Seção de Catalogação e Classificação

S237s Santos, Regina Brito Mota Dos.

Saberes destinados à formação de professores em Alagoas  
: o Compêndio de Pedagogia Prática (1886) de Joaquim  
José de Araujo / Regina Brito Mota Dos Santos. João  
Pessoa, 2019.

140 f. : il.

Orientação: Fabiana Sena da Silva.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Compêndios de Pedagogia. 2. Formação de  
professores.
3. Compêndio de Pedagogia Prática. I. Silva,  
Fabiana Sena da. II. Título.

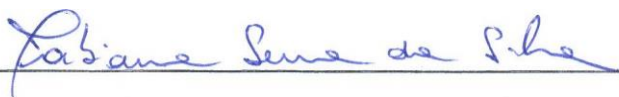
UFPB/BC

Universidade Federal da Paraíba  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Saberes destinados à formação de professores em Alagoas: o Compêndio de Pedagogia  
Prática (1886) de Joaquim José de Araujo

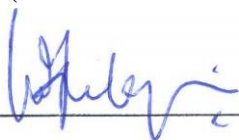
REGINA BRITO MOTA DOS SANTOS

Banca examinadora:

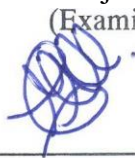


Profa. Dra. Fabiana Sena da Silva (PPGE/CE/UFPB)  
(Orientadora)

Profa. Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho (PPGE/CE/UFPB)  
(Examinadora Interna)



Prof. Dr. Wojciech Andrzej Kulesza (UFPB)  
(Examinador Interno)



Prof. Dr. Carlos Augusto de Melo (PPLET|UFU)  
(Examinador Externo)

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiana Sena da Silva, por todo apoio, paciência e dedicação que viabilizaram a realização deste trabalho.

Aos colegas de estudo do *Grupo de Pesquisa Memória e História da Educação*, liderado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiana Sena da Silva e vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba, pelos debates e discussões que enriqueceram os meus conhecimentos.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria das Graças de Loiola Madeira, pelo incentivo a caminhar pelos caminhos da pesquisa, pela colaboração no processo de seleção do Mestrado e por suas próprias reflexões, que me proporcionaram momentos de crescimento intelectual e também pessoal.

Ao *Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação Cultura e Literatura* (GEPHECL), liderado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria das Graças de Loiola Madeira, pelo trabalho de localização e publicação de documentos referentes à História da educação alagoana, que foram determinantes para a construção do objeto de pesquisa deste trabalho.

Aos professores da banca, por terem aceitado o nosso convite, pelo tempo dispensado na leitura cuidadosa deste trabalho e por todas as contribuições que trouxeram a esta pesquisa, Profa. Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho, Prof. Dr. Wojciech Andrzej Kulesza e Prof. Dr. Carlos Augusto de Melo,

A meus amigos e familiares pelo apoio e companheirismo que me deram forças para chegar até aqui.

## RESUMO

O presente trabalho debruçou-se sobre os saberes destinados à formação de professores na província alagoana, nos decênios finais do século XIX, apropriando-se do *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886), do professor e médico Joaquim José de Araujo. Para tanto, foram utilizadas leis, decretos, regulamentos, jornais e relatórios oficiais da época como fontes secundárias para a compreensão do sistema de regras que estabeleceu os parâmetros para a formação de professores, na província alagoana, e regulou a produção, controle e circulação da obra em estudo. O impresso destinava-se ao uso dos professores em exercício ou em formação inicial no Curso Normal de Maceió e apresentava uma série de indicações de ordem teórica e prática fundamentada nas proposições de Jean Baptiste Daligault, em seu *Curso Prático de Pedagogia* (1870). O contexto de produção e circulação da obra disseminou o pensamento de que a reformulação do conceito de nação deveria passar pelos saberes escolares, o que tornou necessária a produção de compêndios que deveriam controlar e racionalizar a formação e atuação dos mestres. Os estudos realizados sobre a temática também evidenciam o papel desses impressos na constituição da Pedagogia enquanto ciência e disciplina escolar, pela veiculação e legitimação do “saber ser” e do “saber fazer” da docência no século XIX. Neste trabalho, discutimos as práticas e os saberes destinados à formação dos professores, com base nas categorias representação e apropriação, desenvolvidas por Roger Chartier (1990, 1998, 2002), e no conceito histórico de Cultura Escolar definido por Julia (2011). Os principais resultados da pesquisa apontam o *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886) como um importante material de consulta, legitimação e circulação de saberes e práticas do magistério na província alagoana, destinados aos sujeitos que, pela primeira vez, mantinham contato com as competências do ofício de ensinar.

**Palavras-Chave:** Compêndios de Pedagogia. Formação de professores. Compêndio de Pedagogia Prática.

## ABSTRACT

The present work investigated the knowledge dedicated to the teachers graduation at the Alagoas' province at the last decades of XIX century, using the *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886) of the teacher and doctor Joaquim José de Araujo. In this manner, laws, decrees, journals and official reports of that season were used as second sources to the rules system comprehension that governed the production, control and circulation of the studied opus and established the parameters to the teachers graduation at the Alagoas' province. The printout was destined to the use of teachers at exercising or primary graduation at the Curso Normal de Maceió, and had presented some practical and theoretical indications series based in Jean Baptiste Daligault's propositions, at his *Curso Prático de Pedagogia* (1870). The context of the opus production and circulation disseminated the thinking that the nation concept reformulation should pass by the schools knowledge, turning necessary the compendiums production that should control and rationalize the teachers graduation and actuation. The achieved studies about the theme verify this printouts paper at the Pedagogy constitution as science and school subject, by the transmitting and legitimating of the "knowing to be" and the "knowing to do" of the XIX century teaching. At this work, we have discussed the destined knowledge to the teachers graduation based in *representation* and *appropriation* categories developed by Roger Chartier (1990, 1998, 2002), and in the historical concept defined by ulia (2011). The principal search results point the *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886) as an important consult material, legitimating and circulation of knowledge and teaching practices at the Alagoas' province destined to the subjects that at the first time had kept contact with the teaching of practice competency.

**Key words:** Pedagogy Compendium. Teachers Graduation. *Compêndio de Pedagogia Prática*.

## ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

Figura 1 – Folha de rosto do <i>Curso Prático de Pedagogia</i> (1870) de Jean Baptiste Daligault .....	50
Figura 2 - Parecer de aprovação para a circulação do <i>Compêndio de Pedagogia Prática</i> (1886) .....	75
Figura 3 – Sumário elaborado para a versão transcrita do <i>Compêndio de Pedagogia Prática</i> (1886) .....	78
Figura 4 – Folha de rosto do <i>Compêndio de Pedagogia Prática</i> (1886).....	80
Figura 5 - Plano da escola primária com base no <i>Compêndio de Pedagogia Prática</i> (1886).....	105
Figura 6 – Modelo de registro de matrículas contido no <i>Curso Prático de Pedagogia</i> (1870) .....	118
Figura 7 - I Distribuição do tempo de trabalho parte no <i>Curso Prático de Pedagogia</i> (1870) .....	120
Figura 8 – II Distribuição do tempo de trabalho no <i>Curso Prático de Pedagogia</i> (1870).....	121

### QUADROS

Quadro 1 - Programa de Ensino da Escola Normal de Maceió (1869) (1869).....	47
Quadro 2 - Produção estrangeira de compêndios de Pedagogia.....	51
Quadro 3 - Compêndios alagoanos publicados no século XIX .....	58
Quadro 4 - Divisão das matérias de ensino no <i>Compêndio de Pedagogia Prática</i> (1886).....	96
Quadro 5 - Distribuição do tempo no Método Mútuo no <i>Compêndio de Pedagogia Prática</i> (1886) .....	107
Quadro 6 - Levantamento dos trabalhos a respeito do tema “Compêndios de Pedagogia” na <i>Revista Brasileira de História da Educação</i> (RBHE) (2001 – 2018) .....	136
Quadro 7 - Levantamento a respeito do tema “Compêndios de Pedagogia” nas edições do Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE) (2000 – 2017).....	138
Quadro 8 - Levantamento dos trabalhos referentes ao tema "Compêndios escolares" no banco de teses do PPGE da UFPB .....	141



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 COMPÊNDIOS ESCOLARES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E EM ALAGOAS .....</b>	<b>29</b>
2.1 COMPÊNDIOS DE PEDAGOGIA, INSTITUIÇÕES E SABERES NORMALISTAS NO SÉCULO XIX NO BRASIL .....	32
2.2 COMPÊNDIOS ESCOLARES NA PROVÍNCIA DE ALAGOAS (1837 – 1890).....	55
<b>3 O COMPÊNDIO DE PEDAGOGIA PRÁTICA (1886) DE JOAQUIM JOSÉ DE ARAUJO: AUTORIA, ORGANIZAÇÃO E MATERIALIDADE.....</b>	<b>72</b>
<b>4 SABERES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO <i>COMPÊNDIO DE PEDAGOGIA PRÁTICA</i> (1886).....</b>	<b>89</b>
4.1 O “SABER SER” PROFESSOR NO <i>COMPÊNDIO DE PEDAGOGIA PRÁTICA</i> (1886).....	90
4.2 O “SABER FAZER”: INDICAÇÕES PARA A PRÁTICA DO PROFESSOR .....	95
4.3 APROPRIAÇÕES DO MANUAL DE JEAN BAPTISTE DALIGAULT NO COMPÊNDIO DE PEDAGOGIA PRÁTICA (1886) .....	115
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>126</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>136</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretende investigar os saberes necessários à formação de professores em Alagoas, no século XIX, apropriando-se do *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886), do professor e médico Joaquim José de Araujo, no intuito de compreender os conteúdos, práticas, métodos, materiais, entre outros elementos da cultura escolar normalista que eram legitimados por este livro.

O interesse em investigar essa obra se deu, em primeiro lugar, em virtude de esta apresentar os saberes específicos da formação de professores, como Pedagogia e Metodologia, e os métodos particulares do ensino de leitura, escrita e contabilidade, que iam além do “o que ensinar”. Assim, mesmo tendo contemplado a formação moral pretendida para alunos e professores no período e contexto e os conhecimentos elementares do saber ler, escrever e contar, necessários ao exercício do magistério primário, o impresso distingue-se pela preocupação com a demarcação do campo teórico da Pedagogia, único impresso dessa natureza localizado na província alagoana até o momento.

Em segundo lugar, em razão de Joaquim José de Araujo ocupar o lugar de *inteligente*<sup>1</sup>, *illustre e operoso cidadão*<sup>2</sup>, como primeiro professor e diretor da Escola Normal de Maceió, por sua posição de destaque em outras instâncias do poder como Deputado Provincial (1862 – 1863), Diretor de Instrução Pública da província alagoana (1870), Senador Estadual (1897 – 1902) e Intendente de Maceió (1907), bem como por sua colaboração na imprensa alagoana, mais especificamente na redação dos jornais *O Orbe* (1879 – 1900)<sup>3</sup>, *Diário das Alagoas* (1858 – 1892)<sup>4</sup> e *O Commercial* (1885 – 1886)<sup>5</sup>, jornais de grande circulação no período. Acreditamos

<sup>1</sup> Joaquim José de Araújo é assim referido no *Relatório dos Presidentes dos Estados Brasileiros*, em 1904, quando é comunicado o seu falecimento e rememorados seus feitos na província.

<sup>2</sup> Assim o professor foi rememorado no periódico que veiculava os *Relatórios dos Presidentes dos Estados Brasileiros*, em 1904, no comunicado de seu falecimento.

<sup>3</sup> De acordo com Barros (2005), *O Orbe* foi fundado em 02 de março de 1879, publicado às quartas, às sextas e domingos, em Maceió, e editado por José Leocádio Ferreira Soares, na Tipografia Mercantil. Passa a ser publicação diária em 1886, com formato maior. O autor analisa que o referido jornal iniciou sem manifestação partidária, mas, posteriormente, passou a ser órgão do Partido Conservador. Em 07 de março de 1890, sua oficina foi destruída por ser órgão da imprensa oposicionista no Governo Pedro Paulino da Fonseca.

<sup>4</sup> Foi o primeiro jornal diário do estado de Alagoas, tendo circulado em Maceió, de 01 de março de 1858 a 1892. Barros (2005) investigou que, nos períodos 1859 a 1860, 1868 a 1873 e 1885 a 1889, atuou como órgão oficial, tendo publicado o expediente e atos do governo da província e os debates da Assembléia Provincial.

<sup>5</sup> Não se tem notícias de quando *O Commercial*, também referido como “Revista Commercial” e “Revista Commercial das Alagoas”, deixou de circular na província. Barros (2005) menciona apenas a data de seu surgimento, em 15 de março de 1885, e que, em outubro do mesmo ano, passou a ser propriedade de Joaquim José de Araújo. É possível que tenha circulado até 1886, conforme as edições encontradas no acervo da Hemeroteca digital.

que a sua inserção social e política no contexto alagoano oitocentista atribuía uma importância significativa ao impresso, já que os editores de obras didáticas se esmeravam em valorizar a posição social dos autores e davam preferência por aqueles oriundos da elite intelectual e política do meio, isto porque dificilmente seus nomes seriam vetados pelos conselhos que avaliavam as obras (BITTENCOURT, 2004).

Antes de adentrar nas questões de pesquisa, faz-se necessário apresentar este que foi o autor do livro que ora analisamos. Joaquim José de Araujo, nascido em 1833 no município de Alto Alegre no estado do Rio Grande do Sul, passou a viver na Bahia aos cinco anos de idade, onde foi aluno da Escola Normal da Bahia (VILELA, 1982) e se formou em medicina em 1855, pela Faculdade de Medicina da Bahia (BARROS, 2005). É o ofício de médico que o traz à província alagoana, onde atuou como médico comissionado durante a epidemia da cólera em 1856 e onde passou a viver após reformado (BARROS, 2005).

Antes de reformar-se como médico pelo exército, conciliou este ofício com as atividades de docência na província alagoana, onde ofereceu grandes contribuições para a instrução pública por intermédio dos cargos públicos que lhes foram confiados e por seu interesse em se qualificar, tendo ele realizado viagens em busca de formação e aquisição de materiais indispensáveis para a efetivação do Curso Normal em Maceió.

No meio educacional alagoano, o *inteligente* médico atuou como professor da Escola Normal de Maceió, instituição pela qual ficou responsável por regulamentar a instalação e funcionamento; organizou e publicou o *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886), que se tornou base para o ensino da disciplina de Metodologia que ministrou na Escola Normal de Maceió e também no Liceu de Alagoas (BARROS, 2005), onde também foi professor de Métodos de Ensino e suas vantagens comparativas, Catecismo (DUARTE, 1962), Calligrafia, Desenho Linear e História Sagrada<sup>6</sup>; elaborou o regulamento para as escolas públicas de instrução primária; e foi nomeado, em 1870, para exercer, interinamente, o cargo de Diretor Geral da instrução pública da província alagoana.

Diante disto, argumentamos que o lugar de destaque ocupado por Joaquim José de Araujo, no contexto alagoano, possivelmente lhe permitiu usufruir de privilégios presumivelmente vetados a outros autores de livros didáticos, como a segura circulação e adoção da obra no Curso Normal de Maceió, e legitimidade ao conjunto de proposições que ela traz, com força suficiente para transformá-lo em ações efetivas. Isto em razão de que a disseminação do saber escolar passava pela reformulação do conceito de nação que se queria

---

<sup>6</sup> Fonte: Almanack da província das Alagoas, Maceió, p. 146, 1873, ano II.

civilizada e moralizada conforme os parâmetros europeus representados no Brasil pelos reformadores liberais que comandavam a política educacional do Império, de modo que “Os homens de ‘confiança’ do poder seriam, evidentemente, o grupo ideal de autores de obras didáticas” (BITTENCOURT, 1993, p.28).

Assim, entendemos que as referências sobre a participação de Joaquim José de Araujo no meio político e cultural da província alagoana estabeleceram prontamente a sua vinculação ao grupo de intelectuais próximos ao poder do Estado, isto é, os “seguidores dos programas oficiais” propostos pela política educacional do Império (BITTENCOURT, 2004).

A proposta de estudo do *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886) teve origem durante participação no projeto de pesquisa “Recuperação da Produção Bibliográfica de docentes alagoanos (1860 – 1940)”, no período de minha formação em Pedagogia, em 2016, o que possibilitou a identificação deste e de outros compêndios que circularam na província alagoana no Império e na República. O referido projeto esteve vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação, Cultura e Literatura (GEPHECL)<sup>7</sup>, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria das Graças de Loiola Madeira, tendo como objetivo a apropriação e análise de uma variedade de conceitos responsáveis pela constituição do campo escolar no Brasil, entre os séculos XIX e XX.

Além do livro em análise, temos notícias de outros compêndios que circularam em Alagoas, sendo parte deles já localizada no Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas (IHGAL), transcritos e publicados no site do GEPHECL para consulta, a citar: *Opúsculo da Descrição Geographica, Topographica, Phizica, Politica, e Historica que unicamente respeita á Província das Alagôas no Imperio do Brazil* (1844), de Antonio Joaquim de Moura; *Compêndio de Filosofia Moral* (1873), de Julio Cezar Leal; *Curso de Lingua Nacional* (1876) e *Elementos de Geographia e Cosmographia* (1885), de Manoel Balthazar Pereira Diegues Junior; e *Resumo de grammatica portuguesa para uso das escolas de primeiras letras da província das Alagoas* (1886), de José Alexandre Passos .

É importante observar que os conteúdos apresentados nestes compêndios se reduziram às disciplinas das áreas específicas que seriam ministradas pelos professores nas escolas primárias, em sua grande maioria Gramática e Geografia que, embora não apresentassem disciplinas pedagógicas diretamente ligadas à formação do professor, como Didática, Pedagogia e Metodologia, não deixaram de tratar do ensino.

---

<sup>7</sup> Endereço eletrônico do GEPHECL: <<http://www.cedu.ufal.br/grupopesquisa/gephecl/>>. Acesso em 23 jun 2018.

Em virtude disto, este trabalho assume como problema: Quais os saberes destinados à formação de professores no *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886), de Joaquim José de Araujo?

Concebido por seu escritor como uma versão resumida do *Curso Prático de Pedagogia* (1870), de Jean Baptiste Daligault, diretor de uma das mais destacadas Escolas Normais francesas – a Escola Normal D’Alençon –, o impresso apresenta uma série de indicações de ordem teórica e prática para a condução do trabalho nas escolas primárias, indo desde a organização dos conteúdos, o método adequado e exercícios práticos de leitura, caligrafia e contabilidade até à disposição das mobílias, a classificação dos alunos e os meios disciplinares.

Suas oitenta páginas são divididas em duas partes, sendo a primeira de título “Pedagogia”, destinada às discussões teóricas, e a segunda destinada à “Metodologia”, em que se explana a respeito dos métodos gerais de organização da escola primária, quais sejam, Individual, Simultâneo, Mútuo e Misto<sup>8</sup>, e, em seguida, trata dos métodos particulares do ensino de leitura, escrita e contabilidade.

O exemplar analisado pode ser localizado no acervo de obras alagoanas do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas (IHGAL). A versão digitalizada encontra-se no repositório institucional da Universidade Federal de Santa Catarina e a versão transcrita no site do GEPHECL<sup>9</sup>.

Ao fazer uma revisão do Estado da Arte referente ao tema compêndios escolares no período do Império brasileiro<sup>10</sup>, foi possível observar que a maior parte dos estudos tem colocado o livro como objeto e fonte para o ensino de leitura e dos saberes da escola primária, estando a formação pedagógica dos professores como uma questão secundária. Com relação a isto, Kulesza (2014) atesta que a Pedagogia como disciplina escolar tem constituído um objeto raro de investigação, o que pode se dever à sua indefinição frente a outras disciplinas:

---

<sup>8</sup> A partir das formulações de Bastos (2014), é possível definir o Método Individual como aquele em que o mestre lida diretamente com o aluno, muito comum na educação doméstica, onde os preceptores ou os próprios pais se encarregavam de educar os filhos. O Método Simultâneo, pelo contrário, consiste no ensino de vários alunos simultaneamente, todos pertencentes a uma mesma classe. No Método Mútuo, os alunos são separados por classes de acordo com o nível de conhecimento de cada um, e o ensino é realizado com a colaboração de monitores – os alunos mais adiantados da turma escolhidos pelo mestre e com os quais irá dividir as suas funções. Já o Método Misto, na descrição de Araujo (1886), consiste na união dos dois métodos anteriores, de modo que o ensino é realizado tendo a ajuda de repetidores, ao invés dos monitores, que irão repetir exatamente o que está sendo ensinado pelo mestre.

<sup>9</sup> Endereço de acesso à versão digitalizada: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/180010>> Acesso em 26 abr 2018. Endereço de acesso à versão transcrita: <[www.cedu.ufal.br/grupopesquisa/gephecl/obras.html](http://www.cedu.ufal.br/grupopesquisa/gephecl/obras.html)>, acesso em 26 abr 2018.

<sup>10</sup> Salientamos o nosso entendimento de que este filtro não contempla todas as pesquisas já produzidas a respeito do tema “compêndios didáticos”. No entanto, ainda que arbitrário, ele nos ajuda a ter uma noção de como o tema vem sendo investigado no campo historiográfico.

Sem dúvida, a indefinição da pedagogia como disciplina entre os graus de ensino – ora própria do ensino primário, ora integrante da formação docente na escola normal, ou transmutada em curso superior –, a volatilidade das ciências de referência ancorando a pedagogia, seja na filosofia, na psicologia ou nas ciências da educação, a fragilidade de seu estatuto epistemológico devido à permanente tensão em seu interior entre teoria e prática, em suma, a sua complexa inserção no âmbito educacional, dificultou sua constituição como objeto de pesquisa claro e distinto (KULESZA, 2014, p. 330).

É o que podemos constatar em consulta aos 17 volumes da *Revista Brasileira de História da Educação* (RBHE) entre os anos de 2001 a 2018, em cujas edições, dos 26 trabalhos que investigam sobre livros didáticos, apenas seis tratam de compêndios de Pedagogia e, destes, somente três tomam como objeto compêndios que circularam no século XIX.

Nesta direção estão os estudos de Silva (2007), que investiga manuais pedagógicos publicados em Portugal e no Brasil, da década de 1870 até o século seguinte; Silva (2013) também analisa os modos de ensino em um conjunto de manuais de Pedagogia e Metodologia que circularam em Portugal e no Brasil da segunda metade do século XIX até os anos de 1920; e Valdemarin e Silva (2013) apreciam analiticamente um conjunto de manuais escolares que circularam nas Escolas Normais brasileira e portuguesa entre meados do século XIX e XX.

De maneira semelhante, nas nove edições do *Congresso Brasileiro de História da Educação* (CBHE), entre os anos de 2000 a 2017, observamos que, dos 50 trabalhos que tomam os livros escolares como fonte, 10 apresentam análises que interessam ao campo da Pedagogia e, destes, quatro tomam como objeto compêndios que circularam no século XIX.

Nesse horizonte estão os trabalhos de Silva e Correia (2004), que apreciam um conjunto de manuais pedagógicos escritos para cursos de formação de professores, em Portugal e no Brasil, a partir de finais do século XIX até o século XX; de Carvalho (2006), que analisa como os discursos pedagógicos materialmente dispostos nos manuais de Pedagogia, publicados nos séculos XIX e XX, organizam e constituem o campo dos saberes pedagógicos representados como necessários à prática professoral; de Silva (2008), que examina os prefácios das edições portuguesas e brasileiras de manuais pedagógicos usados pelas alunas da Escola Normal; e de Araujo (2015), que analisa a concepção de Pedagogia expressa pelo professor primário Braulio Cordeiro, no manual brasileiro *Compêndio de Pedagogia* (1874).

Em nosso levantamento, além da constatação de um interesse da historiografia da educação brasileira pelos impressos didáticos e seus saberes na escola primária e secundária, observamos que as pesquisas sobre compêndios de Pedagogia têm se concentrado no período republicano, o que pode ser explicado pela pouca produção desses livros no século XIX, ou pelas poucas fontes disponíveis, em razão da falta de conservação dos acervos e de se ter

acreditado durante muito tempo que os livros escolares eram descartáveis, “sendo considerado o “primo pobre” da Literatura (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996). Com efeito, pontuam as autoras que o didático era como um texto para ler e jogar fora: o estudante o abandonava em virtude dos progressos da ciência no campo da educação.

Com relação a isto, Bittencourt (1993) identifica o estabelecimento de um paradoxo nos compêndios escolares: ao mesmo tempo em que é um produto a ser consumido em larga escala, a partir da segunda metade do século XIX é um artefato de tempo breve, pela dependência das reformas curriculares, sendo pouco preservado e dificilmente encontrado. No caso dos livros das normalistas, explica Silva (2008), estes eram recorrentemente reeditados em virtude das reformulações dos programas das escolas normais, instituições às quais estes livros estavam subordinados e, possivelmente por isto, muitos deles eram descartados.

Também observamos um número significativo de pesquisas que, por interesse dos pesquisadores ou pelas fontes disponíveis, tomaram como objeto compêndios escolares franceses que, comprovadamente, circularam no Brasil e em Portugal, a exemplo da tradução brasileira do *Curso de Pedagogia Prática* de Jean Baptiste Daligault, publicada em Recife, em 1865, que circulou também em Portugal (SILVA, 2013).

A respeito disto, Silva (2007) argumenta que a aproximação entre Portugal e suas ex-colônias por questões políticas e culturais, possivelmente tenha determinado a semelhança na paisagem escolar imperial nos dois países: “No âmbito das iniciativas educacionais, Portugal e Brasil foram tomados como casos de “atraso”. Tal “impropriedade” dos pensamentos brasileiro e português – como foi concebida durante certo tempo por alguns autores, em várias “teorias” de inspirações marxistas ou liberais, produzidas no âmbito da sociologia – foi notável também nos manuais pedagógicos, cujos escritores partiram das referências ao “mundo desenvolvido” para explicar as realidades dos países tidos como “subdesenvolvidos” (SILVA, 2007, p. 269).

Além dos trabalhos apontados, há outros com os quais pretendemos estabelecer um diálogo, a saber: Galvão e Batista (2003); Silva (2003), Villela (2003), Silva e Correia (2004), Carvalho M. (2000, 2006), Bittencourt (2004, 2008, 1993); Mancini (2006), Mariano (2008), Silva (2007, 2008), Trevisan (2006, 2008), Catani (2009, 2010), Boto (2010), Pestana (2011), Sena (2012, 2017), Silva (2013), Kulesza (2014), Silva et al. (2014), Silva e Perez (2014), Araujo (2015), Cury e Pinheiro (2015), Melo (2015), Rochadel (2015), Oliveira (2017), Albuquerque (2017), Silva e Amorim (2017).

No banco de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, das pesquisas produzidas na linha de História da Educação, identificamos cinco trabalhos que tomam como objeto ou fonte de pesquisa os compêndios

escolares que circularam no século XX. Nesta linha estão os trabalhos de Alessandra Fernandes Nobrega – *O Nordeste como saber escolar: As temáticas regionais/regionalistas impressas nos livros didáticos de história. Um estudo comparado – 1930/1950 e 1998/2008* (2011); a pesquisa de Carlos Moura de Resende Filho, denominada *Livro didático de Estudos Sociais: um tipo de artefato de produção cultural marcado por continuidades e resistências aos ideais da Ditadura Militar (1970-1980)* (2014); o trabalho de Fernanda de Paula Gomides, intitulado *Representações de cidadania nos livros didáticos de educação moral e cívica durante o regime militar brasileiro (1964-1985)* (2015); e, distinguindo-se as duas pesquisas de Joseane Abílio de Sousa Ferreira, por também tratarem de impressos que circularam no século XIX, intituladas *Os exercícios nos livros didáticos de Geografia no Brasil: mudanças e permanências (1880 – 1930)* (2012) e *Os exercícios nos livros didáticos de Geografia destinados ao ensino primário no Brasil: uma discussão metodológica (1880 – 1930)* (2017). Uma leitura dos resumos desses trabalhos nos permite notar que o interesse em cada uma dessas pesquisas girou em torno de temáticas variadas a serem averiguadas nos livros didáticos, como a representação do Nordeste como saber escolar, os exercícios de Geografia, os ideais de ditadura militar e representações de cidadania. Em sua grande maioria, contudo, esses trabalhos caminharam, em parte, para os mesmos resultados: o conteúdo e os usos do livro didático no Brasil, no Império ou na República, fizeram chegar até a escola os saberes autorizados pela ideologia dominante, conforme os objetivos políticos e culturais de cada contexto<sup>11</sup>.

A respeito do *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886), podemos citar alguns estudos esparsos em forma de artigo, a saber: Santos e Amorim (2013), que abordam a concepção de infância no impresso; Fernandes e Santos (2016), que analisam as influências de Jean Baptiste Daligault no trabalho de Joaquim José de Araujo, no tocante ao ensino de Matemática, e duas recentes publicações de Albuquerque (2017), as quais apresentam uma análise sobre as apropriações do manual francês na obra de Joaquim José de Araujo de modo mais geral; e de Silva e Amorim (2017), único trabalho que procurou pensar a formação dos mestres por meio do *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886).

Deste modo, o trabalho se insere em um conjunto de estudos ainda pouco explorados, sobre os compêndios escolares que circularam no período imperial sob a perspectiva dos saberes pedagógicos destinados à formação de professores. Assim, buscamos compreender o processo de produção, circulação e as representações de saberes e métodos de ensino

---

<sup>11</sup> Em relação ao banco de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Alagoas, não encontramos nenhum trabalho que tomasse os compêndios escolares como fonte nuclear de pesquisa.



professoral na obra, tomando em consideração as iniciativas e relações de poder local e ou nacional.

Em virtude disto, admitimos como objetivo geral: analisar os saberes destinados à formação de professores no *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886), de Joaquim José de Araujo. Como objetivos específicos, formulamos: 1) averiguar as representações de saberes no âmbito dos compêndios de Pedagogia que circularam no século XIX no Brasil e em Alagoas; 2) analisar a organização, materialidade e autoria do *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886); e 3) analisar apropriações do *Curso Prático de Pedagogia* (1870) por Joaquim José de Araujo no *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886).

Para compreender os saberes exigidos para a formação de professores no *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886), de Joaquim José de Araujo, nos valem das categorias representação e apropriação desenvolvidas por Chartier (1990, 1998, 2002) e no conceito histórico de Cultura Escolar definido por Julia (2011).

A categoria representação, nos termos observados por Roger Chartier (2002), nos permite visualizá-la como matriz das práticas, pela potencialidade que dispõe de comandar os atos: “[...] não há prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações contraditórias e afrontadas pelas quais os indivíduos e grupos dão sentido ao mundo” (CHARTIER, 2002, p. 66). Nessa perspectiva, as representações nem sempre correspondem ao real, antes são produzidas e institucionalizadas pelos grupos com poder decisório que compõem a sociedade, interessados em legitimar e justificar seus projetos, escolhas e condutas, visto que as representações “são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza” (CHARTIER, 1990, p. 17).

Esta discussão nos ajudou a perceber quais foram as representações de saberes profissionais institucionalizados pelas Escolas Normais e veiculados nos compêndios de Pedagogia no século XIX, entre os quais, o *Curso Prático de Pedagogia* (1870), de Jean Baptiste Daligault, e que foram apropriados por Joaquim José de Araujo. Notadamente, pelo menos três tipos de saberes dos professores puderam ser percebidos no contexto analisado, a citar: o “Saber o que ensinar”, que contemplava além do saber ler, contar, escrever e rezar, o domínio do conhecimento de áreas específicas do campo pedagógico, como Pedagogia, Metodologia, Didática e Prática de Ensino; o “Saber como ensinar”, que demandava o domínio de um método de ensino, o que, no decorrer do século XIX, variou entre os Métodos Individual,

Simultâneo e Mútuo<sup>12</sup>; e o “Saber se portar”, que definia a conduta do professor no trabalho e na vida pessoal, o qual deveria ser exemplo de dedicação, prudência, fé e boa conduta moral.

O *Curso Prático de Pedagogia* (1870), de Jean Baptiste Daligault, é figurativo deste modo de compreender os saberes que deveriam ser recomendados para a formação dos mestres. Apreciava o escritor que o mestre deveria ministrar conteúdos voltados à educação física, moral e intelectual (o que ensinar), adotar o Método Simultâneo de organização escolar e o Método de Ensino de Leitura sem Soleturação (como ensinar) e que dispusesse de características diretamente ligadas à sua vida pessoal, como modéstia, bons costumes, amor fraternal, retidão, boa vontade e delicadeza (como se portar).

De maneira semelhante, no *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886), de Joaquim José de Araujo, as competências atribuídas ao mestre reuniam os três tipos de saberes que circularam no período, que apregoavam que a formação de professores deveria passar pelo conhecimento de métodos de ensino e de organização escolar, pelo conhecimento das disciplinas escolares e de boa conduta moral. No impresso, estes saberes podem ser percebidos na apresentação das matérias que compunham o programa de ensino primário, que deveriam associar-se a uma educação integral, contemplando as dimensões física, moral e intelectual (o que ensinar), nas orientações sobre a adoção do Método Mútuo, como forma de organizar a escola e na indicação dos métodos particulares de ensino de leitura, escrita e contabilidade (como ensinar), e elenco de características pessoais que os mestres deveriam ter, como bondade, prudência, paciência, amor ao próximo e boa conduta moral (como se portar), apresentadas na obra.

Mediante isto, consideramos que o lugar de produção do *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886) e as representações que veicula de saberes profissionais como tendo sido, em parte, fruto das ideias que circularam na época. Deste ponto de análise, a composição da obra atende às formulações de Michel Foucault (2000, p. 08) quando afirma que a obra é fruto de um tempo historicamente determinado e seu discurso está marcado pelas ideologias de seu tempo, posto que “[...] a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos”.

Nesse sentido, o filósofo nos ajuda a entender que o discurso de Joaquim José de Araujo no compêndio obedece a ordem do que pode e deve ser dito em seu contexto de produção e circulação, tal como assinala Chartier (2002):

---

<sup>12</sup> Aqui não acrescentamos o método Intuitivo por haver entre ele e os métodos anteriores uma diferença fundamental: enquanto os métodos Individual, Simultâneo e Mútuo compreendem métodos gerais de organização da escola, o método Intuitivo é uma concepção de ensino e aprendizagem.

[...] cada série de discursos deve ser compreendida em sua especificidade, isto é, inscrita em seus lugares (e meios) de produção e em suas condições de possibilidade, relacionada aos princípios de regulação que a ordenam e a controlam (CHARTIER, 2002, p. 77).

De outra parte, foi necessário analisar o modo como Joaquim José de Araujo se apropriou dessas representações, como explica Certeau (1998), para entender como ele alterou o que lhe foi imposto, em suas *maneiras de fazer*. Seguindo as orientações de Chartier (2002, 1990), procuramos estabelecer uma articulação entre essas representações de saberes profissionais – impostos pelos grupos com poder decisório e institucional no Império – com o modo como Joaquim José de Araujo delas se apropriou.

Nesse sentido, a ideia de apropriação elaborada por Chartier (2002) nos orientou a considerar a pluralidade de empregos e compreensões e a liberdade criadora dos agentes, aqui, em especial, Joaquim José de Araujo, no sentido de “partir assim dos objetos, das formas, dos códigos, e não dos grupos” (CHARTIER, 2002, p. 69), sem desconsiderar as pertencas culturais, as adesões religiosas e a tradição educativa destes sujeitos. Desse modo, nos ajudou a perceber que, entre as leituras circuladas no período e a escrita do *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886), há um espaço de legibilidade.

No ponto de articulação entre o mundo do texto e o mundo do sujeito colocase necessariamente uma teoria da leitura capaz de compreender a apropriação dos discursos, isto é, a maneira como estes afetam o leitor e o conduzem a uma norma de compreensão de si próprio e do mundo (CHARTIER, 1990, p. 24).

Com relação a isto, ressaltamos o posicionamento de Joaquim José de Araujo já no prefácio, que se preocupava em adequar os referenciais estrangeiros à realidade alagoana: “Na exposição dos diferentes methods e meios, apropriados à educação e instrução da infância, procuramos accommodal-os ao programa de ensino, entre nós admittido, diverso em alguns pontos do da França” (ARAUJO, 1886, p. 4).<sup>13</sup>

Como foi possível observar, em sua escrita, o professor não se limitou a uma mera reprodução de suas leituras, aqui em especial, do manual francês de Jean Baptiste Daligault, já que adaptou alguns elementos ao programa de ensino primário alagoano.

A citar, enquanto Daligault recomendava a adoção do Método Simultâneo, Joaquim José de Araujo recomendava o Método Mútuo, porque estava atento ao que acontecia no Brasil, logo pela necessidade de escolarização em massa na província alagoana, que contava com um grande

---

<sup>13</sup> Nas citações diretas dos documentos analisados e na referência a termos específicos, optamos por manter a ortografia da época.

número de analfabetos, e porque este Método significou a “vacina moral” que iria regenerar a sociedade no Brasil (BASTOS, 2014), atendendo assim às regras previstas pela Igreja, que pretendia disseminar os preceitos cristãos, e pelo Estado, de racionalização e controle do trabalho do professor (DURÃES, 2011).

Em decorrência disto, na divisão das matérias de ensino, enquanto Daligault tem como base o regulamento para a instrução primária em vigor na França, que estabelecia a obrigatoriedade do ensino diário de instrução do cálculo e medidas, Joaquim José de Araujo procurou seguir as constantes no Método Mútuo a respeito das matérias *essenciaes*, que eram leitura, escrita e contabilidade. Isto em razão de que havia no período o pensamento, por parte da elite política, de que a instrução pública deveria ser moralizada, civilizada e escolarizada, mas sem ultrapassar o estágio elementar da instrução, logo coerente com os interesses da nação (NEVES, 2003), procurando unir instrução moral com a preparação da mão de obra para o trabalho. Assim, os interesses do Estado e da Igreja perpassaram a cultura escolar proposta no compêndio, isto em razão de que “Não se trata somente de alfabetizar, trata-se de forjar uma nova consciência cívica por meio da cultura nacional e por meio da inculcação de saberes associados à noção de ‘progresso’” (JULIA, 2002, p. 23).

Por fim, havia um distanciamento de Joaquim José de Araujo para com as proposições de Daligault sobre escolha do método particular do ensino de leitura. Enquanto Daligault recomendava a adoção do Método da Leitura sem Soletração, no qual o estudo das sílabas e das palavras ocorria simultaneamente, Joaquim José de Araujo dava preferência pelo Método da Nova Soletração, que iria do simples ao complexo, trabalhando letra por letra, no ensino da leitura. Como é possível compreender, o Método sem Soletração parecia impraticável diante de uma clientela que não sabia o mínimo, mediante as precárias condições de instrução na província alagoana. Isto levou a duas formulações distintas sobre a divisão do tempo no trabalho do professor, porque em cada uma se procurou atender às prerrogativas de seus respectivos contextos.

Assim, esses dispositivos que, de algum modo, distinguem as escolhas de Joaquim José de Araujo daquelas feitas no manual francês, “inserem o texto em uma matriz cultural que não é aquela de seus destinatários primeiros, permitindo uma pluralidade de apropriações” (CHARTIER, 2002, p. 76). O que queremos mostrar é que, mesmo na intenção de fazer de sua obra uma versão menor do manual francês, Joaquim José se apropriou da obra francesa e fez escolhas fundadas na sua preocupação com o que era exequível na província alagoana.

Por esta razão, tomamos Joaquim José de Araujo como um consumidor, para usar o termo de Certeau (1998), desse referencial teórico francês, que empregou a sua leitura e

desenhou interesses outros, isto porque “A presença e a circulação de uma representação [...] não indicam de modo algum o que ela é para os seus usuários” (CERTEAU, 1998, p. 40), visto que as suas *maneiras de fazer* constituem as mil possibilidades pelas quais o leitor faz a apropriação.

Diante disto, torna-se desconexo falar em transposição didática<sup>14</sup> quando nos referimos ao *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886), pois os saberes pedagógicos, tal como estes são apresentados no impresso, não podem ser reduzidos a uma simples descendência do saber erudito de referência, aqui se tratando da doutrina filosófica de Daligault. No tocante a isto, Bittencourt (2008) avalia que

a história das disciplinas escolares deve ser entendida como pertencente à história educacional, e não como mero acessório. Abordagens que concebem a disciplina em sua autonomia, como criadora de um saber próprio, permitem identificar novas problemáticas para a história do ensino e aprofundamento das questões e epistemológicas do conhecimento produzido para e pela escola (BITTENCOURT, 2008, p. 220 e 221).

Pelo contrário, a seleção das proposições que veicula se dá por intermédio de uma teia de outras demandas e conhecimentos, entre os quais a possibilidade de execução no contexto alagoano e a própria experiência dos mestres. Como define Joaquim José de Araújo, “a PEDAGOGIA é a arte de bem educar e instruir as crianças, desenvolvendo-lhes as faculdades naturaes de accordo com os meios e methodos *recommendados pela experiência e pratica dos mestres*” (ARAÚJO, 1886, p. 01, grifo nosso).

A intelectualidade do escritor será pensada nas definições analisadas por Sirinelli (2003), que percebe o intelectual como um ator social engajado na vida da cidade, ou seja, é capaz de exercer influência no cenário público. Esta definição nos ajudou a pensar o lugar de escritor e de sujeito atuante na imprensa que Joaquim José de Araújo ocupou na província alagoana, “em cuja gênese, circulação e transmissão os intelectuais desempenham um papel decisivo” (SIRINELLI, 2003, p. 245), na administração pública, no campo educacional e da saúde e em outras instâncias de poder, que lhe conferiu o status de “inteligente”, “ilustre” e “operoso cidadão”.

O historiador também nos ajudou a analisar a “ambiência intelectual” (SIRINELLI, 2003) composta por outros escritores de compêndios escolares na província de Alagoas, numa

---

<sup>14</sup> Tal como é entendida por Yves Chevallard, a transposição didática consiste na simplificação e vulgarização do saber científico das áreas de referência para torná-lo apto a ser ensinado nas escolas, compondo, assim, as disciplinas escolares (CHERVEL, 1990). A contrapelo, Chervel (1990) entende que as disciplinas escolares gozam de certa autonomia com relação aos saberes de referência porque não são simples reprodução, mas reinvenção destes, assim, constructos escolares produzidos em diálogo com a cultura escolar.

tentativa de apreender possíveis cruzamentos entre os itinerários desses sujeitos. Desta empreitada, assimilamos um conjunto de características comuns a esses escritores, como a ocupação de um lugar de destaque, portanto, próximos do poder institucional, e o envolvimento com a imprensa, pela necessidade de divulgação da própria intelectualidade e de certos saberes já previstos pelo Estado e pela Igreja. Isto se dava porque “Compêndios, cartilhas eram textos que precisavam da aprovação institucional para que pudessem circular nas escolas, o que acabava por direcionar as opções dos editores na seleção dos autores” (BITTENCOURT, 2004, p. 482). Entendemos, portanto, a quantidade de diretores de província em Alagoas que se ocupavam com a escrita de compêndios.

Isto colaborou para que nos mantivéssemos distantes das generalizações que poderiam nos conduzir a uma simples assimilação de Joaquim José de Araujo ao grupo de letrados que também escreveram compêndios escolares e nos atentássemos para a possibilidade de escolhas racionais ou certos distanciamentos. Com relação a isto, Sirinelli (2003) argumenta que: “Mais que à direção da paisagem ideológica, é a uma observação da localização dos intelectuais – e eventualmente de seu deslocamento – no interior dessa paisagem que o historiador deve particularmente se dedicar” (SIRINELLI, 2003, p. 257 – 258).

Procuramos tomar a autoria do *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886) nos termos observados por Foucault (2011), que acentua a impossibilidade de atribuí-la a um único indivíduo, mas a uma série de operações específicas e complexas: “O autor é, sem dúvida, aquele a quem se pode atribuir o resultado de operações críticas complexas e raramente justificadas” (FOUCAULT, 2011, p. 02). Assim, o filósofo nos orienta a “encontrar as regras através das quais eles [os autores] formaram um certo número de conceitos ou de que contextos teóricos que se podem encontrar em seus textos” (FOUCAULT, 2011, p. 04).

Em semelhante perspectiva, Barthes (2014) percebe a obra como um terreno no qual o autor vai se diluindo, porque é constituído de um *tecido de citações*, porque se utiliza do discurso de outros, assim como um livro compreende uma rede de livros, o que impossibilita a atribuição do escrito a uma única entidade ou sujeito:

a escritura é a destruição de toda voz, de toda origem. A escritura é esse neutro, esse composto, esse oblíquo pelo qual foge o nosso sujeito, o branco-e-preto em que vem se perder toda a identidade, a começar pela do corpo que escreve (BARTHES, 2004, p. 57).

Esta complexidade na qual se funda a autoria de uma obra, também é assinalada por Maingueneau (2016), que se aproxima de uma análise mais conclusiva, ao ponderar que o autor encontra-se na fronteira entre o que é interior e o que é exterior aos seus escritos:

Excedendo qualquer exterioridade simples do texto e do contexto, ela não é redutível nem ao enunciador do texto, nem ao escritor, seja ele apreendido como ator do campo literário ou como indivíduo dotado de um estado civil: ela opera em sua fronteira (MAINGUENEAU, 2016, p. 103).

Diante disto, procuramos considerar Joaquim José de Araujo como escritor que fez determinadas escolhas em dependência de uma série de regras: “(do patronato, do mecenato, do mercado) que definem a sua condição” (CHARTIER, 1998, p. 09), tendo por isto compartilhado a autoria de sua obra com os diversos atores envolvidos em seu processo de produção e circulação, nesta pesquisa identificados na figura do Estado – que definia e controlava os saberes a serem circulados, por meio dos conselhos que davam o parecer de aprovação ou desaprovação para a circulação – da Igreja – a qual fazia parte do conselho local e postulava uma formação moral destinada aos professores e alunos – e da editora que aceitou a obra para publicação.

Nesse sentido, apesar de a autoria na pessoa de Joaquim José de Araujo ter sido explanada no segundo capítulo, acentuamos que esta se presentifica em todo o trabalho, através de diversas fontes oficiais que compuseram o nosso *corpus* documental, entre as quais é possível citar: os regulamentos e currículos da instrução primária e do Curso Normal de Maceió, nos quais foram definidos os conteúdos do *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886), ambos de autoria de Joaquim José de Araujo e publicados no jornal *Diário das Alagoas*, respectivamente em 1869 e 1870, também disponíveis no Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas (IHGAL); os *Relatórios dos Presidentes de Província* de Alagoas, da década de 1880, a mesma década de publicação do *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886), por meio dos quais apreendemos a importância dada aos compêndios escolares no discurso oficial, estando disponíveis na plataforma online do *Center for Research*<sup>15</sup>; o *Relatório da Instrução Pública e Particular da província das Alagoas* (1866), apresentado pelo médico, jornalista, diretor de Instrução Pública e escritor de diversos livros didáticos Thomaz do Bomfim Espíndola (1832 – 1889), transcrito e publicado no site do GEPHECL, que, comungando com a necessidade de homogeneizar o ensino público por meio de compêndios, indica a compra de 100 exemplares do *Curso Prático de Pedagogia* de Jean Baptiste Daligault, principal referência teórica para Araujo; a *Lei de 15*

<sup>15</sup> Endereço da plataforma: <<http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial>>. Acesso em 11 jun 2018.

de Outubro de 1827, pela definição do Método Lancaster e a postura moral que mais tarde foram contemplados no *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886); a *Lei de 17 de Fevereiro de 1854*, porque regulava a circulação de obras no Município da Corte e possuía um caráter demonstrativo para as demais províncias, o que pode ser observado em Alagoas pela formação de comissões que aprovam ou desaprovam a circulação de livros didáticos; os jornais *Diário das Alagoas* (1858 – 1892), *Orbe* (1879 – 1900), *O Liberal* (1869 – 1884)<sup>16</sup> e *Gutenberg* (1881 – 1911)<sup>17</sup>, pela colaboração de Joaquim José de Araujo nestes impressos, como foi o caso dos dois primeiros e, em se tratando dos demais, pela veiculação de notícias a respeito da presença de livros didáticos em Alagoas. A consulta aos jornais foi realizada mediante buscas na Hemeroteca da Biblioteca Nacional Digital e no *Catálogo de fontes jornalísticas da educação alagoana dos séculos XIX e XX* (MADEIRA, 2013), vinculado ao GEPHECL<sup>18</sup>.

Pretendemos tomar o contato com todo este sistema de regras como fruto de um verdadeiro trabalho de garimpagem bem como o próprio compêndio em estudo como a nossa matéria-prima, procurando considerar o lugar de produção de cada um destes documentos, pois, como assinala Tripoli (1995):

Cada dado obtido tem uma história [...]. E o resultado de tudo isto, dessa garimpagem nos arquivos e bibliotecas, é ainda um metal bruto, a ser lapidado, cuja preciosidade já se deixa entrever ao recuperar figuras e aspectos da nossa história, por vezes esquecidos ou ignorado (TRIPOLI, 1995, p. 121).

Deste modo, Chartier (1998) nos ajudou a pensar todo esse sistema de regras, do qual escritor e obra em estudo fizeram parte, como voltado a submeter o *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886) a uma determinada ordem, “a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido, a desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu a sua publicação” (CHARTIER, 1998, p. 08).

Encontramos, contudo, tanto em Chartier (1998) quanto em Foucault (2011), argumentos que nos ajudaram a pensar Joaquim José de Araujo como um sujeito que, apesar de

<sup>16</sup> Como descreve Barros (2005), o jornal *O Liberal* circulou entre 1869 e 1884. Foi órgão dos dissidentes do Partido Liberal das Alagoas, tendo à frente o futuro Visconde de Sinimbu, que reorganizou, em Alagoas, essa agremiação partidária. Foi impresso na Tipografia Liberal e teve como editor Amintas José Teixeira de Mendonça.

<sup>17</sup>De acordo com Borges (2005), o jornal *O Gutenberg*, fundado em 1881, por Antônio Alves, e publicado em Maceió até 1911, congregava intelectuais e foi, durante um certo período, o mais importante jornal político. Chegou a ser órgão oficial de 1890 a 1893. De início, era semanal, passando a ser diário em 1866. Também foi órgão da Associação Tipográfica Alagoana de Socorros Mútuos e também órgão do Centro Republicano Federal das Alagoas.

<sup>18</sup> O referido catálogo tem o propósito de colaborar com a construção de um banco de dados para os pesquisadores de História da Educação e pode ser acessado através do link: <<http://www.cedu.ufal.br/grupopesquisa/gephecl/catalogo-de-fontes/>>. Acesso em 01 Jun 2018.



escrever na dependência de regras, é responsável pela seleção e reunião das ideias e conceitos que compuseram o livro, pois, além de atribuir-lhe um nome próprio

ele exerce relativamente aos discursos um certo papel: assegura uma função classificativa; um tal nome permite reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, selecioná-los, opô-los a outros textos. Além disso, o nome de autor faz com que os textos se relacionem entre si (FOUCAULT, 2011, p. 13).

Nesta perspectiva, aponta Chartier (1998) que a ordem que comanda a produção de uma obra não tem a onipotência de anular a liberdade dos leitores, aqui representados na figura de Joaquim José de Araujo como leitor das regras as quais ordenavam a produção de livros didáticos no contexto da segunda metade do Império, em Alagoas, e consumidor das referências teóricas que deveria seguir:

Mesmo limitada pelas competências e convenções, essa liberdade sabe como se desviar e reformular as significações que a reduziram. Essa dialética entre a imposição e a apropriação, entre os limites transgredidos e as liberdades refreadas não é a mesma em toda parte, sempre e para todos (CHARTIER, 1998, p. 08).

Considerando que “Os autores não escrevem livros: não, eles escrevem textos que outros transformam em objetos impressos” (CHARTIER, 2002, p. 71), o historiador da leitura argumenta que as formas materiais comandam e impõem um sentido ao texto, tendo em vista que o escrito não existe em si mesmo, isolado de toda a materialidade:

deve-se lembrar que o texto não existe fora do suporte que o dá a ler (ou a ouvir), e sublinhar o fato de que não existe a compreensão de um texto, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele atinge o seu leitor (CHARTIER, 1998, p. 17).

Na perspectiva apontada, os dispositivos técnicos, visuais e físicos de uma obra são capazes de atribuir sentidos diversos a um texto, o qual “estável por extenso, passa a investir-se de uma significação e de um status inéditos, tão logo se modifiquem os dispositivos que convidam à sua interpretação” (CHARTIER, 1998, p.13).

Com efeito, Chartier (1998) pontua a divisão do texto por capítulos, e todo este trabalho de adaptação que diminui, simplifica e recorta os textos, como representativo da maneira pela qual editores e livreiros concebem as competências e expectativas dos leitores, aqui se tratando dos professores primários em exercício ou formação.

Nesta pesquisa, assumimos o conceito de “Cultura Escolar” nos termos definidos por Dominique Julia (2011), será imprescindível para a compreensão da cultura escolar normalista sugerida pela obra de Joaquim José de Araujo, essencialmente no que condiz às normas

propostas, às condutas do professor e suas práticas na escola, logo ao “[...] conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p. 09).

Já o conceito de práticas pedagógicas oitocentistas, nesta pesquisa, foi extraído da própria historiografia consultada a respeito dos compêndios escolares e formação de professores no século XIX. Na análise da colaboração desses impressos como direcionadores das ações dos professores no Império, essas pesquisas terminaram por elencar uma série de elementos que podem ser lidos como componentes da prática pedagógica do professor. Isto em razão de que os compêndios pedagógicos tiveram “o ensino como seu objeto de ensino, produzindo uma espécie de gramática do magistério e articulando os elementos para se conceber e agir nesse ofício como nenhum outro tipo de livro fez, [...]” (SILVA, 2005, p.52).

Na perspectiva apontada, conceituamos práticas pedagógicas oitocentistas como formas de ensinar, logo “um repertório de saberes autorizados, propostos como os seus fundamentos ou instrumentos (CARVALHO, 2000, p. 119). E ainda, “os conteúdos ensinados, os exercícios, as práticas de motivação e de estimulação dos alunos” (JULIA, 2002, p. 34), ou seja, a própria rotina escolar e os caminhos educativos que deveriam ser seguidos em sala de aula para a transmissão dos conhecimentos (OLIVEIRA, 2017).

Isto posto, clarificamos que as práticas pedagógicas oitocentistas apresentadas no *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886), portanto o repertório de *conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar* nos futuros professores da província alagoana, para usar as expressões de Julia (2002), foram: a divisão das matérias de ensino; a organização material da escola; o controle de matrículas, frequências e pareceres; atuação de monitores, ordens precisas e úteis para manter a disciplina, emprego do tempo; concessão de prêmios e castigos, métodos do ensino de leitura, escrita e contabilidade.

É importante acentuar que este conjunto de normas inerentes à escola, que conformam a cultura escolar, não se desprende das culturas que lhes são contemporâneas, sendo a cultura escolar “efetivamente uma cultura *conforme*, e seria necessário definir, a cada período, os limites que traçam a fronteira do possível e do impossível” (JULIA, 2001, p. 32, grifo do autor).

Deveras, enquanto funcionários do Estado, os professores primários foram chamados a utilizar os dispositivos escolares para a transmissão de conhecimentos, normas e práticas no interior da escola, que visavam ao remodelamento de comportamentos (JULIA, 2001). Isto nos remete a uma discussão sobre os saberes e o *habitus* requeridos do futuro professor na província

alagoana, ou seja, qual a cultura do professor ideal no século XIX alagoano veiculada ao *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886).

No que diz respeito aos saberes que eram destinados aos professores em exercício ou em formação na província alagoana, daremos atenção aos conteúdos do livro, também no intuito de identificar nesses conteúdos a relação entre a cultura escolar normalista de Maceió e as demais culturas que lhes foram contemporâneas, como a política e a religiosa. Isto porque

esta cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular (JULIA, 2011, p. 01).

Neste sentido, procuramos identificar os elementos da cultura escolar normalista apresentados na obra em estudo e colocá-los em relação com os interesses do controle político local, assim como em relação ao interesse da Igreja Católica na difusão de uma formação moral entre professores e alunos, essencialmente porque “A cultura escolar desemboca aqui no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências” (JULIA, 2011, p. 22).

Desta maneira, as categorias teóricas representação e apropriação, desenvolvidas por Roger Chartier (1990, 1998, 2002) e a categoria intelectual e o conceito histórico de Cultura Escolar, proposto por Julia (2002), nos possibilitaram a compreensão dos saberes para a formação de professores no fim do século XIX, por meio da análise do *Compêndio de Pedagogia prática* de Araujo (1886).

Pontuamos que a análise nos fornece elementos relevantes para a leitura dos saberes necessários à formação de professores primários na província de Alagoas, tendo este impresso possivelmente colaborado com a constituição do campo pedagógico no Brasil. Entre os elementos indicados no impresso, é possível fazer referência a diversas indicações de ordem teórica e prática que deveriam guiar a prática dos mestres, como a noção de Pedagogia, Metodologia e Educação, nas suas dimensões física, moral e intelectual, a divisão das matérias de ensino; a organização material da escola; o controle de matrículas, frequências e pareceres; atuação de monitores, ordens precisas e úteis para manter a disciplina, emprego do tempo; concessão de prêmios e castigos, métodos do ensino de leitura, escrita e contabilidade.

Considerando este empreendimento, o trabalho foi organizado em três capítulos. No primeiro, intitulado “Compêndios escolares e formação de professores no Brasil e em Alagoas”, explanamos sobre os compêndios escolares destinados à formação de professores no Brasil Império e na província de Alagoas na segunda metade do século XIX, procurando identificar o

vínculo desses impressos com outros tipos de compêndios escolares, com os programas de ensino normalistas do período e com os itinerários políticos de seus escritores.

No segundo capítulo, intitulado “O *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886) de Joaquim José de Araujo: autoria, organização e materialidade”, nos ocupamos com a apresentação do livro e seus elementos constituintes, tais como autoria, estrutura, organização e materialidade.

No terceiro e último capítulo, intitulado “Saberes da formação de professores no *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886)”, analisamos o conjunto de elementos de ordem prática e teórica que formariam os professores e guiariam o seu cotidiano em sala de aula na obra em estudo, além da análise dos modos de apropriação de Joaquim José de Araujo sobre o manual francês.

Assim, neste trabalho pretendemos colaborar com a História da formação de professores na província de Alagoas, por meio do estudo do *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886) de Joaquim José de Araujo, único impresso de formação pedagógica destinado aos mestres, aqui tomado como fonte privilegiada dos saberes recomendados aos professores em exercício, nas escolas primárias, ou em formação na Escola Normal de Maceió.

## 2 COMPÊNDIOS ESCOLARES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E EM ALAGOAS

É possível descrever os compêndios escolares como artefatos culturais que comportam em seus usos, formas e conteúdos, os valores e ideologias próprios ou pretendidos pela sociedade que os produziu e ou os pôs em circulação (BITTENCOURT, 1993). Em virtude da função de mediadores do conhecimento escolar, porque foram produzidos para facilitar a compreensão de conceitos de áreas específicas, logo, como instrumento de controle do ensino, este tipo de impresso foi “proposto, em geral, para cimentar a uniformidade de pensamento, divulgar determinadas crenças, inculcar normas, regras de procedimento e valores” (BITTENCOURT, 1993, p.15).

Especialmente no século XIX, em razão da busca por reformulação dos conceitos de “nação” e “cidadão brasileiro”, decorrente das transformações pretendidas pela política liberal, aos compêndios escolares foi atribuída a função de disseminar conhecimentos e formas de conduta, na escola ou fora dela, que fossem adequados aos objetivos previstos pelo Estado e pela Igreja. Isto em razão da “crença iluminista no poder do impresso e em sua capacidade de educar o povo em prol de um projeto político e de construção ou reforço de uma identidade nacional” (GALVÃO; BATISTA, 2003, p. 165 -166). Esta funcionalidade do compêndio escolar no Oitocentos levou Bittencourt (2008) a vincular a origem desses impressos ao poder instituído:

A origem do livro didático está vinculada ao poder instituído. A articulação entre a produção didática e o nascimento do sistema educacional estabelecido pelo Estado distingue essa produção cultural dos demais livros, nos quais há menor nitidez da interferência de agentes externos em sua elaboração (BITTENCOURT, 2008, p. 23).

Com efeito, na segunda metade do século XIX, as editoras incentivavam os professores a comprar “livros úteis” para o seu aperfeiçoamento profissional, “oferecendo uma bibliografia mais variada, composta por livros didáticos e uma literatura pedagógica especializada” (BITTENCOURT, 2008, p. 176), os quais correspondiam às mais diversas temáticas, entre compêndios de ensino de disciplinas especializadas do campo da Pedagogia, compêndios do ensino de disciplinas escolares, como História, Geografia, até manuais de retórica e de civilidade destinados à escola. Além disto, havia um incentivo<sup>19</sup> para que os próprios professores produzissem esses compêndios:

---

<sup>19</sup> Em referência ao decreto 1331 de 1854 que aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e

Nas últimas décadas do século, iniciou-se um movimento por parte dos próprios professores na difusão de obras especializadas e de caráter didático. Essa forma de iniciativa ocorreu perante incipientes associações de professores criadas para promoção de melhorias das condições de trabalho e que incorporaram as questões de aperfeiçoamento docente, responsabilizando-se algumas delas pela publicação de revistas pedagógicas e criação de bibliotecas (BITTENCOURT, 2008, p.176).

Velado pelo discurso do “aperfeiçoamento docente”, encobria-se o intento de assegurar a veiculação de saberes que legitimassem o poder instituído, de modo que “os primeiros compêndios foram dedicados ao ensino das disciplinas formadoras da ‘nacionalidade’” (BITTENCOURT, 2004, p. 482).

É o que observou Melo (2015) na produção expressiva de manuais de retórica que eram destinados à escola, no século XIX brasileiro. Pondera o escritor que a circulação desses impressos equivalia à circulação de um saber autorizado que, no século XIX, buscava construir no imaginário social um vínculo com a tradição clássica, europeia e erudita:

Por meio dos referidos livros e de seus usos e práticas, impôs-se um forte apego à cultura retórica e literária, principalmente clássica, como confirmação de que o uso da linguagem representou o status de uma sociedade elitizada que se quis reconhecer como civilizada diante de olhos europeizados (MELO, 2015, p. 122).

Dentre os manuais de retórica mais conhecidos, Melo (2015) cita as *Lições de eloquência nacional* (1846), de Lopes Gama; os *Elementos de retórica* (1869), de Junqueira Freire; as *Apostilas de retórica e poética* (1872), de Cônego Fernandes Pinheiro.

Também os livros de conduta social, os chamados “manuais de civilidade”, exemplificam a literatura produzida para induzir a novos hábitos, porque, por meio deles, se pretendia europeizar o comportamento, refinando as maneiras e sofisticando o gosto de seus leitores, entre os quais os que frequentavam as escolas de primeiras letras no século XIX, que deveriam aprender a serem civilizados (SENA, 2014). Exemplarmente, *Tesouro de Meninas* (1757), *Tesouro de Meninos* (s/d), *História de Simão de Nantua* (1918) são obras cujos personagens ensinavam como as pessoas deveriam agir de modo civilizado na sociedade e orientavam para a restrição dos hábitos e dos gestos naturais (SENA, 2017). De acordo com a autora, esses livros partiram da corte francesa no século XVII e serviram de modelo para outros países no século XIX, chegando a influenciar fortemente a escrita dos autores brasileiros, como

---

secundário do Município da Corte, o qual possuía caráter demonstrativo para as demais províncias brasileiras, que, em seu artigo 56, garantia prêmios aos professores ou quaisquer pessoas que escrevessem compêndios ou obras para uso escolar.

foi caso de *Escola Pitoresca* (1918), do paraibano Carlos Dias Fernandes, voltada a inculcar, nos leitores infantis, regras de sociabilidade, como o controle das emoções e da espontaneidade.

No âmbito dos compêndios que serviram à formação específica do magistério no Oitocentos, ou seja, aqueles que estavam voltados para a interpretação do fenômeno educativo e demarcação do campo teórico e prático da Pedagogia (BOTO, 2010), havia predomínio de obras estrangeiras ou, quando não, suas traduções, ou obras nacionais escritas sob influência estrangeira, sobretudo francesa. Estes impressos, em sua maioria, postulavam uma educação física, moral e intelectual recomendada a alunos e professores, os quais deveriam ter o domínio dos métodos e de si mesmos, para que fossem perfeitos disseminadores da moral e dos saberes que se queria propagar. Com relação a esses impressos, assinala Bittencourt (1993, p. 24) que “o manual didático aparecia, como principal instrumento de formação do professor, garantindo, ao mesmo tempo, a veiculação de conteúdo e método de acordo com as prescrições do poder estabelecido”.

Assim, partindo do entendimento de que “um livro lido é um livro apropriado que induz a novos hábitos” (BITTENCOURT, 1993, p. 121), entendemos que os compêndios de Pedagogia não foram recomendados apenas para facilitar o trabalho do professor, mas principalmente para garantir que tudo o que acontecesse na escola convergisse com o projeto de formação da nação arranjado pelos interesses da Igreja e do Estado nos fins do século XIX. Ainda assim, cumpre nos questionarmos sobre a real efetivação deste projeto, tendo em vista que poucos eram os que liam no *mar de analfabetos* do século XIX (CARVALHO, 1981), o que podia ser percebido na província alagoana em meados do século, onde grande parte do contingente populacional era escrava e analfabeta (VERÇOSA, 2015).

Por certo, como já nos alertou Chartier (1998): todo livro admite uma ordem; ele é visto como artefato cultural capaz de controlar a produção de sentidos, sendo adotado pelas autoridades com a pretensão de regular a conduta de seus leitores. Desta maneira, o historiador da leitura nos leva a fazer uma discussão sobre os compêndios de Pedagogia no século XIX, de maneira a pensar: qual a ordem que encomendou ou permitiu a sua publicação?

Passamos agora para uma discussão a respeito da localização dos compêndios de Pedagogia, neste contexto de reformulação do conceito de nação que caracterizou a segunda metade do século XIX, procurando refletir sobre como este cenário influenciou na conformação dos saberes recomendados aos sujeitos autorizados a formar a nação.

## 2.1 COMPÊNDIOS DE PEDAGOGIA, INSTITUIÇÕES E SABERES NORMALISTAS NO SÉCULO XIX NO BRASIL

Os compêndios de Pedagogia podem ser entendidos como impressos que apresentavam o corpo de saberes específicos da profissão do magistério na segunda metade do século XIX, sendo elaborados a partir dos programas oficiais das Escolas Normais. Com relação a esses impressos, Silva (2012) entende que, mesmo estando subordinados aos programas das instituições normalistas e em íntima relação com os saberes da escola primária, não deixaram de produzir conhecimento. Segundo o autor:

partindo do já dito, eles instituíram formulações relativamente inéditas. Ora, os temas para estudo estiveram previstos e, de certo modo, isso não dependeu da vontade dos escritores. Mas eles responsabilizaram-se pelo detalhamento desses temas, e esse foi o espaço para a produção de saberes relativamente novos (SILVA, 2012, p. 275 – 276).

Esses livros foram leitura obrigatória para os sujeitos interessados em ingressar na carreira do magistério, pois funcionavam como receituários que recomendavam como a escola deveria funcionar, as atribuições do professor, as atividades do aluno, o funcionamento das aulas, a organização dos conteúdos e os métodos didáticos (SILVA, PEREZ, 2014). Assim, assumiam o propósito de levar às mãos de seus leitores, de forma clara, metódica e acessível, os saberes que fundamentariam a prática do magistério.

Em virtude da finalidade de “ensinar a ensinar”, Silva (2003, p. 31) se refere a esses impressos como “manuais de ensino”, pela apresentação de orientações sobre o

ensino de disciplinas profissionalizantes dos currículos de instituições de formação de professores, no caso, aquelas diretamente relacionadas com questões educacionais, a saber, a pedagogia, a didática, a metodologia e a prática de ensino.

Já Trevisan (2011, p. 31) utiliza o termo “manual pedagógico”, o qual é definido pela pesquisadora como “um tipo de livro utilizado para a condução do processo de ensino no âmbito dos cursos de formação de professores (Escolas Normais, institutos de educação e/ou faculdades de filosofia) visando à formação e ao aperfeiçoamento das atividades docentes”.

Por sua vez, Oliveira (2017, p. 16) observa como esses impressos compendiam as concepções de ensino, métodos e saberes práticos do magistério e pontua: “Seu objetivo era compendiar práticas pedagógicas e disseminar modelos a serem seguidos, indicando formas e métodos, comportamento dos professores e recomendando práticas culturalmente orientadas e legitimadas pelas escolas”.



Em razão de tais impressos aliarem o intento moralizante para a formação dos mestres aos objetivos mais pragmáticos do ensino no século XIX, Carvalho (2006) os classifica como “Tratados de Pedagogia”, os quais caracterizam-se pela sistematização de saberes e doutrinas filosóficas relacionadas ao campo pedagógico<sup>20</sup>.

Nesta pesquisa, entendemos os compêndios de Pedagogia como impressos voltados a inculcar nos professores primários os valores, normas, crenças e ideologias próprios da sociedade imperial, à medida que procuravam estabelecer e controlar o proceder dos mestres no cotidiano escolar. Com este fim, facilitavam a aprendizagem dos professores sobre o conjunto de elementos que compunham a prática do magistério, como a organização da sala de aula, a utilização de materiais, a aplicação de exames, a ordenação dos horários e dos programas, enfim, a descrição pormenorizada dos caminhos educativos que deveriam ser seguidos na escola.

É possível nos referir ao *Ratio Studiorum* (1599) como o primeiro livro de Pedagogia produzido para professores, pela apresentação de uma série de orientações referentes aos processos didáticos, aos estímulos pedagógicos e à transmissão dos conteúdos, tais como: exames, métodos de ensino, prêmios e castigos e a relação professor-aluno (CASTANHO, 2008). Com efeito, atesta Villela (2003), a referida obra atravessou séculos e influenciou na escrita de compêndios no século XIX e, conseqüentemente, na conformação de uma cultura do magistério, indicando o passo a passo do cotidiano nas escolas primárias.

No período imperial brasileiro, duas importantes condições garantiram a circulação de compêndios escolares de Pedagogia: a infraestrutura tecnológica das tipografias e a política educacional de escolarização dos indivíduos, formulada pela *Lei de 15 de Outubro de 1827*, que regulamentou o ensino de primeiras letras e tornava necessária a formação de professores por meio de instituições normalistas e compêndios escolares.

No tocante à infraestrutura tecnológica das tipografias, vale dizer que até 1808 inexistia uma imprensa no Brasil, e a entrada de livros era regulada pelas atividades de organismos

---

<sup>20</sup> Pelos discursos e orientações presentes nos compêndios de Pedagogia, Carvalho (2006) os classifica em quatro categorias. Para além dos “Tratados de Pedagogia” do século XIX, esses impressos podem ser classificados como “Guia de Aconselhamento”, o qual tem seus primórdios nos livros que orientavam os antigos monarcas dos séculos XVI e XVII sobre como se comportar e governar e aliavam ao intento moralizante para a formação dos mestres os objetivos mais pragmáticos do ensino no século XIX; “Caixa de Utensílios” – do qual o método *Lições de Coisas* é representativo – indicava um repertório de ferramentas e materiais para serem utilizados em sala de aula no final do século XIX e início do século XX; e “Biblioteca”, que consistia num conjunto de publicações selecionadas especificamente para a formação de professores, da qual são figurativas a coleção *Biblioteca de Educação*, organizada por Lourenço Filho nas décadas de 20 e 30, e a *Coleção Atualidades Pedagógicas* (1931), organizada por Fernando Azevedo.

censores, aos quais competia conceder licença para o envio de livros de Portugal à colônia (ABREU, 2012). Explica a pesquisadora que, quando a Imprensa Régia é instalada, é sob a condição de monopólio do governo e com o objetivo de imprimir exclusivamente a legislação e papéis diplomáticos, o que pouco interferiria na ampliação da oferta de leitura no país. Em 1808, contudo, “com a instalação da imprensa tornava-se possível imprimir ‘quaisquer e outras obras’” (ABREU, 2012, p. 83), entre as quais, os didáticos, que compunham a maior parte do catálogo e estavam sob o comando e fiscalização do Estado (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996).

Em 1821, ainda que se temendo pelos abusos que uma liberdade de imprensa poderia trazer à religião, à moral e à tranquilidade pública (ABREU, 2012), a Revolução do Porto<sup>21</sup> instaura a liberdade de imprensa e abole a censura e o monopólio estatal neste setor, o que favoreceu o funcionamento de outras tipografias que colaboraram para a disseminação do didático no Brasil, dado que a fabricação desses impressos também era vista como possibilidade de ganhar dinheiro (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996).

Explicam Lajolo e Zilberman (1996) que, nesse contexto, havia, no Brasil, uma presença marcante de comerciantes de livros estrangeiros, sobretudo portugueses e franceses, que viram no mercado brasileiro um terreno fértil para a venda destes materiais, tendo em vista a escassa produção de compêndios escolares nacionais e a inspiração eurocêntrica daqueles que pretendiam reformar e letrar a sociedade brasileira, para o que seria imprescindível a importação, a tradução e a circulação de impressos estrangeiros. Com relação a isto, Cury e Pinheiro (2015) argumentam a respeito da circulação de ideias francesas que passavam por Lisboa, Coimbra e Porto e chegavam até os locais de venda nas províncias brasileiras, o que contribuía para a construção de uma cultura escolar que se queria baseada em preceitos de boas maneiras, condutas e hábitos.

No século XIX, os compêndios escolares passaram a usufruir de circulação previsível e segura, mesmo em um tempo em que era escasso o número de escolas e letrados, o que conferia ao didático o título de “primo rico” das editoras: “a vendabilidade do didático é certa, conta com o apoio do sistema de ensino e o abrigo do Estado, é aceito por pais e educadores” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 120), dando aos compêndios escolares o status de mercadoria e configurando-se, assim,

como lugar em que a noção de propriedade mostra a cara, conferindo visibilidade a um princípio fundamental da sociedade capitalista, construída a

---

<sup>21</sup> Consolidada com a instituição do governo constitucional, que, sob inspiração do pensamento liberal europeu, pretendia a derrocada do absolutismo, dos monopólios e dos privilégios que ainda sobreviviam em Portugal (COSTA, 2010).

partir da ideia de que bens têm donos, fazem parte de transações comerciais e, por isso, precisam traduzir um valor, quantidade que os coloca no mercado e dá sua medida (LAJOLO; ZILBERMAN, 2001, p. 18).

Mesmo com o fim do monopólio estatal sobre a produção de compêndios escolares e a liberdade concedida às tipografias para a impressão dessas obras, é sabido, contudo, que, para circularem, os impressos passavam pelo controle do Estado e da Igreja. Colabora Abreu (2012) dizendo, ao analisar um documento datado de 02 de março de 1821, conservado no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, que, mesmo com suspensão da censura, determinavam-se algumas condições para a circulação de livros:

enquanto a obra estivesse sendo impressa, o editor encaminharia aos Censores ‘dois exemplares das Provas que se tirarem de cada folha na Imprensa, sem suspensão dos ulteriores trabalhos. Se a leitura revelasse que não havia nada de digno de censura no texto, a impressão continuaria; caso contivesse atentados a ‘Religião, a Moral e Bons Costumes, contra a Constituição e Pessoa do Soberano, ou contra a publica tranquilidade’ ela seria suspensa ‘ate que se fação necessárias correçoens’ (ABREU, 2012, p. 41).

É também o que consta na *Lei de 17 de Fevereiro de 1854*, que aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Essa lei possuía um caráter demonstrativo para as demais províncias, por meio da qual o Estado aprovaria somente as obras que estivessem de acordo com os interesses do poder vigente (TEIXEIRA, 2007), isto é, que estivessem imbuídos de uma perfeita e exata moral (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996).

É por esta razão que era comum que os compêndios de Pedagogia trouxessem em suas primeiras páginas um parecer de aprovação para a circulação, normalmente assinado pelas autoridades locais.

Assim, é possível considerar que, enquanto os editores se inquietavam com o lucro que poderia advir do “negócio” das letras, o Estado podia ter a certeza de estar conseguindo impulsionar a circulação das ideias de cunho moral e patriótico necessárias à sua manutenção. Com efeito, o Estado era o maior comprador de compêndios escolares, porque lhe interessava a distribuição desses compêndios na escola pública, naquela época em constituição e expansão (BITTENCOURT, 2004).

Em virtude disso, a segunda condição que garantiu a produção e circulação de compêndios escolares no período imperial brasileiro foi a política educacional formulada pela *Lei de 15 de Outubro de 1827*, primeira lei de instrução pública do Império, que considerava dever a instrução dos indivíduos passar pela escola. Nesse cenário, é atribuída uma relevância

significativa à cultura escrita, à alfabetização e à escolarização, sendo estas tidas como tão almejados signos do progresso e da civilização (FARIA FILHO, 2011).

A agenda do Estado na segunda metade do século XIX se ocupava com a efetivação do desenvolvimento e modernização do país, para o que a instrução popular seria imprescindível. Aqueles que encabeçaram o plano de reformar o Brasil o faziam sob a inspiração do liberalismo europeu que, na sua essência, “era uma ideologia burguesa voltada contra as Instituições do Antigo Regime, os excessos do poder real, os privilégios da nobreza, os entraves do feudalismo ao desenvolvimento da economia” (COSTA, 2010, p. 30). Assim, a escritora explica que, na Europa, o movimento liberal erguia a bandeira do livre comércio para atender ao novo estágio de desenvolvimento econômico e aos interesses dos grupos associados ao processo de industrialização, entusiasmados com o progresso do sistema capitalista de produção.

A aplicação desta ideologia, contudo, nas particularidades da conjuntura brasileira, avalia Costa (2010), revela um liberalismo que se fez com ações efetivas de cunho conservador, porque procurava aliar livre comércio e continuidade do sistema escravista, estando, assim, a atender aos interesses de um grupo com poder decisório: os proprietários rurais. Para estes senhores, o desenvolvimento do sistema capitalista de produção, em vias de realização na Europa, significava a derrocada do alicerce que os sustentava aqui no Brasil, de modo que, durante muito tempo, procurou-se manter intacto o regime escravista:

Tratava-se de organizar o país segundo as normas liberais divulgadas pela Revolução Francesa sem alterar, no entanto, a estrutura econômica e social, sem pôr em risco as relações de dominação tradicionalmente vigentes na sociedade (COSTA, 2010, p. 83).

Destarte, aprecia a escritora, a ideologia da ilustração no Brasil expurgou o pensamento liberal das suas feições mais radicais, transformando-a numa ideologia conservadora e antidemocrática, tendo em vista que:

A ética capitalista, com seu culto da liberdade individual, sua valorização da poupança e do trabalho, seu apreço pelo *self-made man*, não fazia muito sentido numa sociedade em que o trabalho era feito por escravos, as relações humanas se definiam em termos de troca de favores e a mobilidade social dependia da patronagem da elite (COSTA, 2010, p. 11).

Em *Raízes do Brasil* (1998, p. 183), Sergio Buarque de Holanda faz severas críticas aos liberais brasileiros muito preocupados em manter seus privilégios, e “muito mais preocupados com a perfeição de suas leis, e integração dessas, do que interessados nas características da sociedade nacional, em pesquisá-la, levando-a em conta na elaboração de suas propostas”.

Ainda assim, os movimentos reformistas ao longo do Império colaboraram com o avanço da ideologia liberal e a efetivação de uma série de mudanças e inovações em diversos âmbitos da sociedade brasileira, tais como: o avanço das pressões do movimento abolicionista, que reivindicavam a desarticulação da economia escravista e posterior necessidade de instrução dos cativos<sup>22</sup>; a reforma eleitoral que, em 1881, demandou a alfabetização de futuros eleitores; e, como resultado, o enfraquecimento das bases tradicionais de poder e de produção, firmadas no sistema de trabalho escravo e na grande propriedade, que exigiu a substituição do braço escravo na lavoura pela assimilação de novas técnicas de produção (COSTA, 2010).

Tudo isto tinha uma intersecção direta com as questões educacionais, posto que: “Modificar o trabalho exigia também a modernização da sociedade civil” (MACHADO, 2014, p. 91), para o que seria indispensável a civilização que viria por meio da alfabetização e da instrução, firmada em determinados valores, os quais passariam pela formação de professores e a literatura que lhes era dirigida. Isto porque:

Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores (JULIA, 2002, p. 10 – 11).

Com relação a isto, as considerações de Achugar (2003) nos ajudam a pensar a relação entre o projeto de reforma da nação brasileira e a escrita de compêndios pedagógicos no século XIX. Formula o estudioso que a escrita da História da Literatura traz em seu âmago o discurso daqueles que pretendiam formar as nações, os quais se utilizavam da palavra escrita para veicular a identidade nacional que se queria instituir, da qual estavam excluídos os considerados como “os mais fracos”, como a mulher, o índio, o negro e o analfabeto.

A valer, os detentores da palavra procuraram, por meio de poemas, imagens e monumentos, construir a nação. Tal como discorre Achugar (2003), havia nos países da América Latina o desejo de se construir um novo ideário nacional com o auxílio dos livros que seriam consumidos, de modo que, ao lado das reformas na esfera econômica e social, colocava-se necessária uma “reescritura ou reordenamento, precisamente da ordem simbólica” (ACHUGAR, 2003, p.36), de modo que esses países foram se fazendo, em parte, nos livros.

---

<sup>22</sup> Machado (2014) acentua que a transição do trabalho escravo suscitou na preocupação com a educação do liberto, mais intimamente ligada a fazer-lhes amar o trabalho. A Lei do Ventre Livre de 1871 já indicava que os senhores de escravos deveriam se responsabilizar pela educação dos filhos dos cativos, embora a lei não tenha sido cumprida – isto porque grande parte dos proprietários de terras e de cativos acreditavam que a educação ocasionaria a falta de braços para o trabalho agricultor (MACHADO, 2014).

Assim, é possível dizer que os compêndios de Pedagogia escritos no século XIX pelos “donos da palavra” – aqui se tratando dos professores e diretores das Escolas Normais, os homens de confiança do poder –, ao apresentarem os saberes autorizados para aqueles que estavam encarregados de formar a nação, foram instrumentos de veiculação do discurso formador da nação brasileira, que pregava a necessidade de civilizar e moralizar a sociedade do século XIX. Por isto é que estes impressos procuraram instituir práticas que possibilitassem a imposição da disciplina e controle da turma, de modo que pudesse o mestre evitar condutas inadequadas e defeitos de caráter (FERREIRA, 2016), como indisciplina, preguiça e inveja (ARAUJO, 1886).

Por serem portadores de uma suposta autoridade, os compêndios de Pedagogia legitimavam os saberes oficiais que deveriam ser apropriados pelos professores, atuando como instituidores da nação brasileira. Desta maneira, as constantes nos compêndios precisavam coincidir com os propósitos da nação, essencialmente porque eram portadores do discurso que fundaria um Brasil composto por sujeitos honestos, civilizados e de boa conduta moral, já que assim seria mais fácil governar (FERREIRA, 2016).

Com efeito, havia uma preocupação com a formação moral da sociedade, dentro dos ideais de pátria almejados até então. Em virtude disto, a Igreja Católica passa a exercer forte influência sobre a instrução pública, reaparecendo como aliada do Estado e interessada em fazer perpetuar os valores da religião cristã católica. Lembra Gondra (2009) que, não por acaso, a Constituição de 1824 é feita em nome da “Santíssima Trindade”, pondo, assim, a formação moral pretendida pelo Estado para alunos e professores em íntima relação com a moral da religião católica.

Esta necessidade de moralizar a nação passava pelos propósitos do Estado porque contribuiria com o propósito de civilizar os sujeitos, de modo que a boa conduta moral fazia parte dos bons hábitos que se deveria incorporar para ser civilizado. Analisa Oliveira (2017) que a missão civilizadora da instrução escolar, a qual passaria primeiramente pelos professores, vinculava-se ao de propósito de cultivar, desde a mais tenra idade, os ideais defendidos socialmente, como o amor ao trabalho e à pátria. Assim:

Há o entendimento de que o progresso não depende mais do trabalho manual, mas também de uma instrução que instigue o amor à pátria e aos seus objetivos, relacionando diretamente o progresso da nação ao progresso pessoal dos indivíduos (OLIVEIRA, 2017, p. 87).

Com isto, a necessidade da escolarização da população a ocorrer sob a tutela do Estado aparecia, então, como uma questão eleitoral, moral e de preparação da mão de obra capaz de assumir os novos postos de trabalho das novas técnicas de produção (COSTA, 2010).

Em vista disto, no Artigo 1º, *Lei de 15 de Outubro de 1827* propunha a criação de escolas primárias “Em todas as cidades, villas e logares mais populosos” (BRASIL, 1827), o que também favoreceu a propagação de uma série de estabelecimentos de ensino e de orientação aos professores, como os Liceus Provinciais e as Escolas Normais.

Na província alagoana, para além do Liceu de Alagoas (1849) e da Escola Normal de Maceió (1869), ao decorrer do século XIX também pudemos contar com outros espaços que foram criados com o propósito de moralizar e educar, como o periódico *Pedagogium* (1891)<sup>23</sup>, uma espécie de Conselho formado por professores da província, no qual se discutiam teses e práticas de interesse direto do ensino público (BARROS, 2005); as conferências populares, nos anos 1880 (SANTOS, 2016); e a criação do Instituto dos Professores Primários (1886), associação de iniciativa dos próprios professores, que tinha por objetivo ofertar cursos e conferências públicas voltadas a servir como centros de apoio e atualização aos professores (BARROS, 2005).

A recepção positiva do referido decreto na província alagoana também pode ser percebida pela criação dos periódicos *Quinze de Outubro* (1886)<sup>24</sup> e *O Magistério* (1887 – 1889)<sup>25</sup>, ambos vinculados ao Instituto dos Professores Primários, os quais tiveram suas poucas edições exclusivamente dedicadas à comemoração do 60º aniversário do referido decreto. Na prática, porém, a exclusão à escolarização primária era clara, dado que na província alagoana, em 1889, 6.458 era o número de alunos matriculados, diante de uma população em idade escolar de 120.000 pessoas, como demonstrou Almeida (2004).

Notadamente, a escolarização não alcançou todas as camadas sociais, tendo sido um bem para poucos, porque era destinada aos filhos das elites. Aos filhos de pais pobres que tinham acesso à instrução, era ofertada uma educação diferenciada. Para as crianças trabalhadoras que perambulavam e, muitas vezes, moravam com seus pais nas ruas, o estado fornecia vestuário e material escolar, e exigia que os pais as matriculassem em escolas públicas. Schueller (199) averiguou que, em algumas províncias do Império, depois que frequentavam as

---

<sup>23</sup> Criado por Manoel Baltazar Diegues Júnior, quando diretor da Instrução Pública de Alagoas. Publicava, nos dias 01 e 15 de cada mês, a *Revista do Ensino*, sob a redação dos professores Francisco Domingues da Silva, Inácio Joaquim da Cunha Costa e Joaquim Inácio Loureiro (BARROS, 2005).

<sup>24</sup> A edição única do periódico *Quinze de Outubro* (1886) foi um número “Comemorativo da Sessão Magna do Instituto dos Professores Primários das Alagoas” do referido decreto (BARROS, 2005).

<sup>25</sup> *Revista pedagógica, científica, literária e noticiosa*, de publicação quinzenal e dirigida pelo educador alagoano Manoel Baltazar Pereira Diegues Junior (1852 – 1922).

aulas primárias, estas crianças aprenderiam nas escolas de aprendizes e artífices, ofícios que garantiriam trabalho e sustento próprio. Isto porque, em uma sociedade escravista e de pobreza extrema, a necessidade de trabalhar estava acima de qualquer outra necessidade:

O destino dos asilados, os "filhos de pais pobres", continuaria a ser o trabalho manual, perpetuando-se assim a reprodução das desigualdades e das hierarquias existentes na sociedade imperial, em que o trabalho intelectual era privilégio dos mais ricos (SCHUELER, 1999, p. 65).

Em se tratando da população escrava, Faria Filho (2011) explica que a instrução escolar era vista como sendo perigosa, pois se temia que a “ilustração” dos cativos favorecesse revoltas pela abolição da escravatura. Os setores católicos demonstravam desconfiança quanto aos benefícios da alfabetização até mesmo com relação à população masculina e branca, pois se entendia que a “verdadeira virtude” cristã independia da ciência (FARIA FILHO, 2011). Desta forma, como atesta Carvalho (1981, p. 51), é possível dizer que “[...] a elite era uma ilha de letrados num mar de analfabetos”.

Para além de demandar a escolarização em massa dos sujeitos, ainda que sem muito sucesso, e consequentemente, colaborar com a produção de compêndios escolares, a Lei de 1827 também pode ser lida como a primeira iniciativa legal que demonstra preocupação com formação de professores, porque aponta para a necessidade de uma formação específica para trabalhar nas escolas. Assim, o Artigo 4º desse mesmo decreto orientava para a adoção do Método Lancáster, também conhecido como Método Monitorial ou Mútuo: “As escolas serão de Ensino Mútuo nas capitais das províncias; e o seguirão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas em que for possível estabelecerem-se” (BRASIL, 1827).

Vale dizer que, com o Método Lancáster, se pretendia instruir um grande contingente de alunos de maneira rápida e economicamente viável, pois seria necessário apenas um professor, que escolheria os alunos mais avançados da turma para posteriormente exercer as suas funções: “No método monitorial/mútuo, a responsabilidade é dividida entre o professor e os monitores, visando a uma democratização das funções de ensinar” (BASTOS, 2014, p. 35), mas, sobretudo, porque

era uma exigência das circunstâncias em que surgiu o método, no bojo da revolução industrial que inculcava a necessidade de inserção rápida de expressivos contingentes humanos ao mercado de trabalho, com um mínimo de instrumentação, ou seja, a absorção dos chamados ‘saberes elementares’ (CASTANHO, 2008, p. 04).



Assim, o referido Método era ideal para alfabetizar o grande contingente populacional analfabeto neste período. Na província de Alagoas, os dados podem ser apontados por meio do estudo de Verçosa (2015, p. 72) que assim expõe:

no ano de 1848, [em que] a Província contava com uma população de 207.249 habitantes, sendo 59.775 escravos e 147.474 livres. Destes, apenas 22.566 eram alfabetizados, havendo apenas 2.073 alunos matriculados em cursos primários que eram ministrados em 44 escolas.

Bastos (2014) analisa que o Método Lancáster era concebido como uma “vacina moral” que iria regenerar a humanidade, sendo adotado por sua orientação moralizante, que fazia do professor um missionário da moral e da verdade: “A intenção era fazer desaparecer pouco a pouco o senso de ignorância, as velhas e funestas inclinações dos alunos e dos parentes” (BASTOS, 2014, p. 44).

Ademais, o decreto apresentou os fundamentos sobre os quais a carreira do magistério iria se processar no Brasil: “a entrada por concurso, as matérias previstas na lei, a quem ensinar (sexo, número de alunos, idade dos alunos), salários, método de ensino e postura moral, não independente da religião católica” (STAMATTO, 2009, p. 31).

O decreto não apresenta, contudo, um comprometimento com a formação dos professores, os quais deveriam habilitar-se no Método Lancáster à própria custa, conforme se lê no Artigo 5º: “Os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se a curto prazo e à custa do seu ordenado nas escolas das capitais” (BRASIL, 1827).

Por isto, a implantação do Método enfrentou dificuldades no Brasil, não apenas pela ausência de professores habilitados e orientados pelo método de ensino e pela moral, que por meio deles se queria propagar, mas também pela inadequação dos prédios escolares e material necessário. Até então, os professores eram, em sua maioria, leigos e autodidatas (BITTENCOURT, 2004) e a formação se dava pela observação da prática de mestres mais experientes (VILLELA, 2003).

Com isto, a Escola Normal aparece como uma ideia promissora, porque iria preparar os professores por meio de uma formação baseada em normas e métodos oficiais. Vale ressaltar que a primeira instituição com este nome funcionou em 1794, na França, país que – preocupado com a instituição de um sistema público de ensino após a eclosão da Revolução Francesa e, consequentemente, com a formação dos professores que formariam a futura geração – colabora com a disseminação dessas instituições por toda a Europa (TANURI, 2000). Com relação a isto, Pestana (2011) assinala:

Mesmo com as dificuldades de funcionamento, as Escolas Normais logo se disseminaram por toda a França. Em 1832, ela contava com trinta e seis Escolas Normais, todas para o sexo masculino, e no ano seguinte este número já era de quarenta e sete. Dez anos depois esse número já havia dobrado (PESTANA, 2011, p. 22).

De maneira diferente, no Brasil do Império não havia condições favoráveis para a formação de professores exclusivamente no âmbito das Escolas Normais, tanto pelo número reduzido de escolas quanto pela precariedade de funcionamento das que existiam:

A infraestrutura disponível, tanto no que se refere ao prédio, como a instalação e equipamento, é objeto de constantes críticas nos documentos da época. A frequência foi reduzidíssima, muito embora a legislação das diversas províncias proporcionasse provimento nas cadeiras do ensino primário aos egressos das escolas normais independentemente de concurso. Nessas condições, tais escolas foram frequentemente fechadas por falta de alunos ou por descontinuidade administrativa e submetidas a constantes medidas de criação e extinção, só conseguindo subsistir a partir dos anos finais do Império (TANURI, 2000, p. 65).

A escritora fala de uma abstenção total por parte do governo central para com a criação, a instalação e o funcionamento dessas primeiras Escolas Normais brasileiras, tendo em vista que o Ato Adicional de 1834 conferia às Assembleias Legislativas Provinciais a responsabilidade pela gestão das questões educacionais, embora estas estivessem desprovidas dos recursos necessários. Reflexo disto é a Escola Normal de Maceió, em funcionamento de 1869 a 1889, que, por não contar com um prédio próprio, sendo anexada ao Liceu de Alagoas, era reconhecida como curso e não como escola, e durante todo o século XIX, dependeu tanto da estrutura física quanto dos professores do Liceu provincial (SANTOS, 2011).

A instituição normalista de Maceió foi criada em 1864 e está entre as primeiras instaladas no Brasil, sendo precedida somente pela instalação das Escolas Normais do Rio de Janeiro (1835), de Minas Gerais (1840), Bahia (1841), São Paulo (1846), Pernambuco e Piauí (1865)<sup>26</sup>.

Diante da precariedade das condições de funcionamento, as primeiras Escolas Normais não funcionavam por muito tempo. A primeira escola normal do Brasil, a do Rio de Janeiro, instalada em 1835, foi suprimida em 1849 porque demandava muitos gastos.

Na verdade, em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção,

---

<sup>26</sup> Conforme a pesquisa de Tanuri (2000), posteriormente foram instaladas escolas normais em: São Pedro do Rio Grande do Sul (1869); Pará (1871); Sergipe (1871); Amazonas (1872); Espírito Santo (1873); Rio Grande do Norte (1874); Maranhão (1874); Paraná (1876); Santa Catarina (1880); Ceará (1884); Mato Grosso (1874); Goiás (1884) e Paraíba (1885).

para só lograram algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino. Antes disso, as escolas normais não foram mais que um projeto irrealizado (TANURI, 2000, p. 64).

Ainda assim, as primeiras Escolas Normais procuraram seguir o modelo francês de ensino, essencialmente no que compete às leituras que seriam destinadas aos professores. Pestana (2011) investiga o projeto de uma biblioteca francesa para a Escola Normal de São Paulo em 1883, que tinha parte de seu acervo pedagógico composto por livros franceses trazidos pelo francês Paulo Bourroul, professor e diretor da referida instituição, e destinados à 4ª cadeira do curso (Metodologia e Pedagogia), em viagem à França.

Com referência a isto, mencionamos o comunicado publicado no *Diário das Alagoas* em 1860 a respeito da compra de livros na Europa pelo Barão de Jaraguá para o Liceu de Alagoas, os quais possivelmente também tenham servido ao curso normal, tendo em vista que ambos funcionavam no mesmo prédio e com os mesmos professores.

Conforme analisa Tanuri (2000, p. 63), a influência francesa neste setor pode ser “resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural europeia”. Assim, a pesquisadora considera que, desde o *Ratio Studiorum*, a formação de professores teve suas bases firmadas em propostas pedagógicas que muitas vezes estavam distantes da realidade brasileira. Em contrapartida, argumenta Villela (2003):

circulavam modelos [europeus] sim, mas que eram experimentados, negociados, ratificados ou rechaçados, os quais estabeleciam redes de solidariedades e antagonismos que não podem se reduzir à submissão pura, ou cópias irrefletidas. Se as trocas culturais, de um lado, e os interesses econômicos e políticos, do outro, balizavam um universo de possibilidades, não é menos verdade que cada formação social respondeu de forma particular e criativa a esse conjunto de fatores (VILLELA, 2003, p. 05).

O insucesso das primeiras Escolas Normais fez com que os presidentes de província as rejeitassem como instrumento de formação de professores e sugerissem um meio mais econômico: o sistema de inspiração austríaca e holandesa dos “professores adjuntos”.

Tal sistema consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica (TANURI, 2000, p. 63).

Na província de Alagoas, lembra Vilela (1982), a primeira casa escolar localizada no atual Município de Santa Luzia do Norte, em 1873, funcionou também como escola prática, a

qual se destinava a preparar os normalistas para o magistério. Com relação a isto, o diretor e professor da Escola Normal de Maceió, Joaquim José de Araujo, orienta, no *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886), que os normalistas frequentem essas escolas, para, assim,

adquirir a pratica necessaria e observar o modo de estabelecer os diversos exercicios, desde os da abertura até os de encerramento das escolas; recebendo do respectivo professor a instrucção precisa, para que possam exercer convenientemente o magistério (ARAUJO, 1886, p. 35).

Assim, o antigo modelo “artesanal” de formação, baseado na observação e reprodução da prática de professores experientes, sobreviveu e coexistiu com a institucionalização da formação de professores pelas Escolas Normais (VILLELA, 2005), se levarmos em conta a continuidade da prática de professores adjuntos (TANURI, 2000) e a principal característica dos compêndios de Pedagogia, que é o “como fazer”.

Com isto, ao lado das escolas práticas, a produção dos livros que formaria os estudantes e, profissionalmente, os professores, termina por suprir as carências dessas instituições e, para além de facilitar o trabalho do professor, funcionavam também como medida de controle do trabalho. Isto porque aos compêndios de Pedagogia era dada a ordem de instruir e formar cultural e moralmente a sociedade, mediante a homogeneização pretendida para o ensino público, porque prescreviam o “o quê” e o “como” ensinar:

Era preciso determinar, com clareza e minúcia, a distribuição dos conteúdos nos programas seriados do ensino primário, prescrever os horários, determinar a relevância intelectual e social de cada matéria, fragmentar os conteúdos em unidades e lições, indicar a relação entre as matérias, estabelecer o melhor modo de ensinar cada conteúdo – enfim, prescrever uma economia política dos saberes escolares e a gramática de sua transmissão (SOUZA, 2013, p. 260).

Como é possível observar, o requisito exigido para a aprovação da circulação de compêndios escolares se articulava muito mais à propagação de um modelo cultural do que a uma tentativa de melhorar a formação de mestres (MANCINI, 2006). Com referência a isto, Sena e Barbosa (2012) sinalizam que o uso desses materiais, quando regulado pelo Estado, possui íntima relação com o intento de controlar o que era produzido, reproduzido e imposto. Na mesma perspectiva, Villela (2000) analisa a preocupação do poder público com a difusão de uma moral universal por meio do professor:

o professor poderia ser até mal formado, mas, certamente, seria bem vigiado. Nesse Estado que se organizava, ele deveria funcionar mais como um agente disseminador de uma mentalidade moralizante que como um difusor de conhecimento (VILLELA, 2000, p.126).

Nesse sentido, é possível fazer referência ao *Relatório da Instrução Pública e Particular da província das Alagoas* (1866), apresentado pelo diretor de Instrução Pública, Thomaz do Bomfim Espíndola, (1832 – 1889) que, ao tratar das reformas no ensino primário, insistia na homogeneidade do ensino público a ser alcançado pela adoção de compêndios:

4º Uniformisar o ensino *por compêndios* escolhidos adoptados pela inspeccia geral dos estudos [...] 5º Reprar a liberdade da propagação da instrucção primaria, tornando-a de alguma sorte obrigatória, e logo que não podemos adoptar o systema obrigatorio *in totum* ao menos seja regradada esta liberdade por meio de imposições e indirectas [...] (ESPÍNDOLA, 1866, p. 17, grifo nosso).

A proposta descrita no relatório, de uniformizar o ensino por meio de compêndio, articula-se ao desejo de “remodelamento dos comportamentos” (JULIA, 2002) dos professores, os quais não estavam autorizados a agir de maneira improvisada, ou conforme seu próprio julgamento, antes deveriam incrustar certas normas e procedimentos específicos. Essas normas estavam relacionadas aos objetivos da elite política do Império, na reformulação da nação, quais sejam, a homogeneidade, disciplina e moralização do ensino público. Assim, como salienta Julia (2002), a cultura escolar que se queria impor por meio da adoção de compêndios não era, de modo algum, um isolamento, e não lhe cabia nenhuma restrição ou separação das contradições das culturas que lhes eram contemporâneas.

Para além disso, fazemos a leitura de que a necessidade de uniformizar o ensino, colocada no relatório de Espíndola, está vinculada à concepção tida como “tradicional” de educação, que, sob a inspiração de Johann Friedrich Herbart, admitia a necessidade de homogeneidade no ensino em detrimento de uma prática baseada apenas na experiência dos mestres. Explica Zanatta (2012) que Herbart foi o primeiro a sistematizar cientificamente a pedagogia e a propor um método de ensino:

Para ele a finalidade da educação reside na formação da moralidade, do caráter e da vontade, como referências para o auto-governo do indivíduo, a fim de agir corretamente. A educação visa a formação do homem de cultura, tendo em vista os ideais correspondentes ao desenvolvimento do sentimento de nacionalidade (ZANATTA; 2012, p. 108).

Assim descrita a teoria herbartiana, é possível identificar diversos pontos em comum com as proposições do Método Mútuo, como a necessidade de cultivo do sentimento de nacionalidade, a imposição de uma disciplina e a boa conduta moral, os quais deveriam passar pelo controle da prática dos mestres.

Em íntima relação com estes propósitos, a soberania atribuída aos compêndios era tanta que chegava a ofuscar a discussão de outras deficiências na instrução pública no Oitocentos, como o funcionamento das escolas e as precárias condições do trabalho, formação e aprendizado dos professores e alunos no Brasil (SILVA, 2012), decorrentes dos baixos índices de investimento público na instrução e da descontinuidade das políticas educativas (SAVIANI, 2014).

Havia uma relação intrínseca estabelecida entre tais impressos e o programa das Escolas Normais, pois, além de os compêndios serem produzidos a partir dos currículos dessas instituições, eram escritos por seus professores e diretores, ou por professores que concorriam a uma cadeira nessas instituições (BITTENCOURT, 2004). A ideia era a de, por meio desses dois instrumentos, exercer-se o controle do trabalho dos professores, estes tomados como sujeitos autorizados a se ocuparem da formação das novas gerações (FARIA FILHO, 2011).

Deste modo, quando é criada a primeira instituição normalista do Brasil, a Escola Normal do Rio de Janeiro, em 1835, o presidente da província, Paulino Soares de Souza, manda imprimir a tradução da obra do francês Barão de Gérando, de título *Curso Normal para professores de Primeiras Letras ou Direções relativas a Educação Physica, Moral e Intellectual nas Escolas Primarias* (1832), o primeiro manual de Pedagogia publicado no Brasil, por meio do qual visava sanar o problema de formação dos mestres (BASTOS, 2014).

Vale ressaltar que a constituição da disciplina Pedagogia se deu conjuntamente com a produção dos manuais e o currículo das Escolas Normais, os quais conformaram o “saber autorizado” e específico da docência. A este respeito, vale mencionar a pesquisa de Villela (2003) sobre o processo de institucionalização da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro (1860 – 1870), que discorre sobre os três tipos de saberes constitutivos da formação de professores neste âmbito: o “Saber se portar”, o “Saber o que ensinar” e o “Saber como ensinar”.

O “Saber se portar” definia o caráter e comportamento do professor, intimamente ligados ao domínio da moral. Assim, deveria o professor ter o domínio de si mesmo, desenvolvendo determinadas características pessoais, como bondade, paciência, amor ao estudo e bons costumes. Isto porque o professor não era apenas transmissor de conteúdo, era também formador de uma educação física, moral e intelectual.

O “Saber o que ensinar” exigia que o professor dominasse um conteúdo agora “alargado”, que ia além do saber ler, escrever, contar e rezar, passando a embarcar o conteúdo das disciplinas mais especializadas em ensino, as quais eram, Pedagogia, Metodologia, Didática e Prática de Ensino (SILVA, 2012).

O “Saber como ensinar”, demandava o domínio de um método de ensino que, no decorrer do período imperial, variou entre os Métodos Individual, Mútuo (Lancáster/Monitorial) e Simultâneo. Com referência a este último, tido como tendência pedagógica da segunda metade do século XIX, passou a ser largamente adotado nas escolas europeias e norte-americanas e, por consequência da Reforma Leôncio de Carvalho (1867 – 1886), passou também a ser adotado no Brasil (VALDERMARIN, 2014), ao menos na prescrição legal.

É oportuno sublinhar que, mesmo com a presença de conteúdos didáticos e pedagógicos nos compêndios e currículos normalistas, os saberes profissionais estavam marcados culturalmente e socialmente por um “espírito primário”, pois na ideia vigente o professor só precisava saber o que iria ensinar (VILLELA, 2003).

A título de exemplificação, das disciplinas que compunham o programa da Escola Normal de Maceió – conforme apresentado no programa da instituição publicado no *Diário das Alagoas* em 1869<sup>27</sup>, também elaborado por Joaquim José de Araujo – podemos observar uma aproximação clara com o currículo primário:

Quadro 1 – Programa de Ensino da Escola Normal de Maceió (1869)

ANO	DISCIPLINAS	
1º ANO	1ª CADEIRA	Gramática Nacional e Análise dos Clássicos
	2ª CADEIRA	Desenho Linear, Caligrafia, <b>Métodos de Ensino</b> e Catecismo
2º ANO	1ª CADEIRA	Aritmética, Geometria e Sistema Métrico Decimal
	2ª CADEIRA	Noções Gerais de Geografia e História do Brasil, com especialidade em Alagoas

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Uma leitura deste programa nos permite apreender quais eram os saberes e o *habitus* requeridos de um futuro professor na província alagoana, os quais, tal como podemos perceber, deveriam estar pautados nos moldes da instrução primária. A valer, apenas a cadeira de Métodos de Ensino diferenciava os currículos das escolas normal e primária, o que dava um peso significativo ao *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886), de Joaquim José de Araujo, pela pretensão para “facilitar aos que se dedicação ao magistério primário o estudo da Pedagogia” (ARAUJO, 1886). Explica Tanuri (2000) que, de fato, a formação pedagógica pelas escolas

<sup>27</sup> ALAGOAS, GOVERNO DA PROVÍNCIA. Boletim. *Diário das Alagoas*, Maceió 02 de julho de 1869, Ano XII, nº 148, p. 2.

normais brasileiras se dava de modo muito introdutório, sendo limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino), e, neste sentido, “Pode-se, pois, dizer que nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal-sucedidos” (TANURI, 2000, p. 65).

É o que se pode dizer a respeito das Escolas Normais de outras províncias, como é o caso de São Paulo, que contava com um programa de ensino composto por disciplinas que o professor iria lecionar no ensino primário:

A primeira escola normal da província de São Paulo foi criada a 16 de março de 1846, pela Lei nº 34. Do plano de ensino, constavam as disciplinas que o professor deveria ensinar no curso primário, sendo apenas uma, denominada Métodos e Processos de Ensino, de caráter pedagógico. As demais referiam-se àquelas que deveriam ser ensinadas no curso primário. Essa escola foi denominada Escola Normal Primária, com duração de dois anos, dirigida apenas aos alunos do sexo masculino, e apresentava o seguinte programa: [...] Lógica, Gramática Geral e da Língua Nacional, Teoria e Prática de Aritmética, Noções Gerais de Geometria Prática e suas Aplicações, Caligrafia, Princípios da Doutrina Cristã, Métodos e Processos de Ensino (ALMEIDA, 1995, p. 666 - 667).

A tônica se revelou no programa de ensino normal do Rio Grande do Sul, inaugurado em 1875, o qual era composto por disciplinas como Gramática da Língua Nacional, Pedagogia, Matemáticas Elementares, Geografia e História (XAVIER, 2007); no programa de ensino da Escola Normal de Niterói, em 1870, que preconizava o ensino da leitura e escrita pelo método lancasteriano, as quatro operações aritméticas, quebrados, decimais e proporções, noções de geometria teórica, elementos de geografia, princípios de moral cristã e da religião oficial, e gramática nacional, também pouco se diferenciando das escolas primárias (AVELINO, 2012).

Na província alagoana, Costa (2011) denuncia a falta de formação adequada para o ensino dos professores que se apresentavam “[em sua] maioria ineptos e sem o menor escrúpulo eram admitidos para o magistério” (COSTA, 2011, p. 34), dotados apenas dos conhecimentos básicos para o ensino primário: aprendizagem de leitura, da escrita e das quatro operações.

Conforme publicado no *Diário das Alagoas* em 1870<sup>28</sup>, o regulamento das escolas públicas de instrução primária, de autoria de Joaquim José de Araujo, para além de leitura, escrita e o estudo das quatro operações matemáticas, comportava “[...] instrução moral e

---

<sup>28</sup> ALAGOAS. GOVERNO DA PROVÍNCIA. Boletim. *Diário das Alagoas*, Maceió, 05 de setembro de 1870e, ano XII, n. 202, p. 1.



religiosa, noções de geographia e da historia do Brazil, desenho linear e systema metrico-decimal” (ARAÚJO, 1886, p. 9).

A aproximação entre os conteúdos propostos no Programa de Ensino da Escola Normal de Maceió (1869) com aqueles contidos no programa de ensino primário, denuncia que a formação de professores estaria marcada por um “espírito primário”, de nível elementar. Com relação a isto, Almeida (1995) averigua que havia uma ideia vigente de que o professor necessitava saber somente aquilo que ia ensinar (ALMEIDA, 1995, p. 667), o que é atestado nas queixas do professor, historiador e jornalista alagoano João Craveiro Costa, que lamenta a inexistência de formação adequada dos professores na província de Alagoas, os quais não sabiam nada além do ler, contar e escrever (COSTA, 2011) e, ao que parecia, não se pretendia mudar isto.

Não obstante a isto, consideramos que, mesmo estando subordinados aos programas das Escolas Normais e em íntima relação com os saberes da escola primária, estes impressos não deixavam de produzir conhecimento, tal como Silva (2012) argumenta:

partindo do já dito, eles instituíram formulações relativamente inéditas. Ora, os temas para estudo estiveram previstos e, de certo modo, isso não dependeu da vontade dos escritores. Mas eles responsabilizaram-se pelo detalhamento desses temas, e esse foi o espaço para a produção de saberes relativamente novos (SILVA, 2012, p. 275 – 276).

Em consonância com isto e parafraseando Chartier, Silva et al. (2014) asseveram que os compêndios não se restringiram a uma mera repetição:

Nesses textos, as ideias originais foram selecionadas, retomadas com outras palavras, seguiram uma lógica de explicação diferente. Alguns trechos da obra de um autor foram mais enfatizados, outros nem sequer foram mencionados. Outros trechos articularam-se com citações de outros autores, escolhidos para criar um sentido próprio do manual de ensino. Ao serem mencionadas, as vozes dos autores originais perderam-se de sua origem, adquiriram outros significados (SILVA et al, 2014, p. 134).

Com relação à adoção e circulação desses impressos no período imperial, a reforma<sup>29</sup> preconizava que, no caso da inexistência de livros escolares brasileiros, a tradução dos estrangeiros existentes era uma alternativa. Tendo em vista que a produção nacional era escassa (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996) e que vigorosa era a influência do iluminismo português na formação da intelectualidade brasileira que, no Oitocentos, foi estudar na Universidade de Coimbra (GAUER, 2004), o lido e o ensinado no Brasil firmavam suas bases em referências

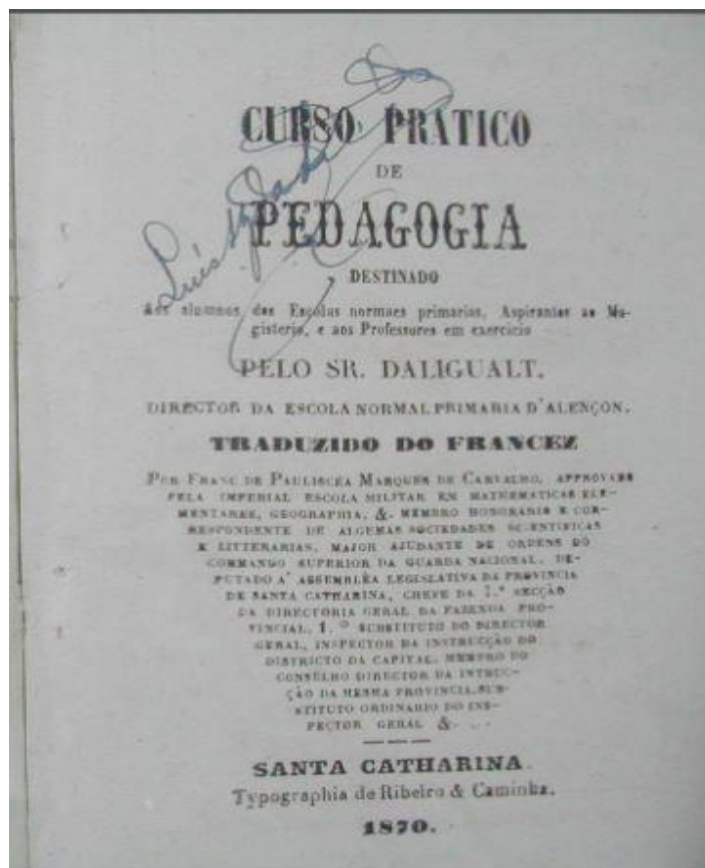
---

<sup>29</sup> A já mencionada Lei de 17 de Fevereiro de 1854, que aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário, do Município da Corte, e possuía um caráter demonstrativo para as demais províncias.

europeias.

Nesta direção está o manual francês *Cours Pratique De Pedagogie Destiné Aux Éléves-Mâitres*<sup>30</sup> (1851) de Jean Baptiste Daligault, diretor da Escola Normal de D'Alençon, uma das mais destacadas Escolas Normais francesas, que passa a exercer forte influência no contexto educacional brasileiro e, especialmente, na formação de professores.

Figura 1 – Folha de rosto do *Curso Prático de Pedagogia* (1870) de Jean Baptiste Daligault <sup>31</sup>



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Tendo sido um dos mais antigos manuais de Pedagogia utilizados no Brasil (ROCHADEL, 2015), o manual de Jean Baptiste Daligault institui uma importante marca dos compêndios da época, no que diz respeito à proposta de educação tripartida que deve contemplar os aspectos físicos, morais e intelectuais dos alunos. Acentua Carvalho (2006) que o manual institui o paradigma dos primeiros compêndios nomeados por ela como “tratados”,

<sup>30</sup> No Brasil, a primeira edição do *Curso prático de Pedagogia* de Daligault foi traduzida e publicada em Santa Catarina em 1856; em 1865, a tradução de Joaquim Pires Machado Portella é publicada em Recife, pela Typographia Universal; Em 1870, a tradução de Paulicéia Marques de Carvalho é publicada pela segunda vez em Santa Catarina, pela Editora Typographia de Ribeiro & Caminha; e, em 1874, publicada no Rio de Janeiro, pela editora A. A. da Cruz Coutinho (ROCHADEL, 2015).

<sup>31</sup> Disponível no Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina, podendo ser acessado por meio do link: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/179927>>. Acesso em 22 jul 2018.

pela apresentação de orientações de cunho moral e instruções de comportamento (religioso, moral e, posteriormente, cívico e sexual) para professores.

Sobre a utilização do manual de Jean Baptiste Daligault, durante o século XIX, o levantamento de Rochadel (2015) aponta que, em 1875, este foi adotado para instruir professores na Escola Normal de São Paulo; em 1883, é comprado para compor o acervo da biblioteca da referida instituição. Silva e Perez (2014) fazem referência à citação de trechos da obra em vários exames de admissão de professores primários nos anos de 1875 a 1877, na Escola Normal de São Paulo. Na província alagoana, o compêndio de Jean Baptiste Daligault é referência antes mesmo da instalação da Escola Normal. Já em 1866, o Inspetor Geral dos Estudos, Thomaz do Bomfim Espíndola (1832 – 1889), em seu *Relatório de instrução pública e particular das Alagoas* (1866), recomendava a compra do manual francês:

reconhecendo sêr de maior urgencia e necessidade se imprimir e distribuir sem demora pelas Escolas Publicas da Provincia [...] Enquanto não é satisfeita a primeira medida – a installação da escola normal [...] seria util e conveniente que a V. Exc. se dignasse de mandar comprar uns 100 exemplares do curso pratico de pedagogia por M. Daligault, traduzido por J.P.M.P. e outros do ensino mutuo de M. Sarazin professor do curso especial do ensino mutuo de Pariz e traduzido por J. Alves Portella, para serem distribuidos pelos professores, afim de que eles se ponham a par do dever do seu magisterio e dos diversos methodos de ensino.

A obra de Araujo é um importante indício da utilização da obra de Jean Baptiste Daligault na instrução dos futuros professores primários alagoanos porque Joaquim José de Araujo já o apresentava como uma versão menor do manual francês:

Em sua organização seguimos as doutrinas expendidas por MR. DALIGAULT, no seu curso prático de pedagogia, resumindo este nosso trabalho, o mais possível, para não tornal-o [sic] fastidioso pela prolixidade (ARAUJO, 1886, p. 4).

Da produção estrangeira de compêndios escolares que interessam ao campo da Pedagogia e exerceram influência no Brasil, é possível citar as obras organizadas no quadro abaixo, que em sua maioria são de origem portuguesa:

Quadro 2 - Produção estrangeira de compêndios de Pedagogia

<b>Publicação</b>	<b>Título</b>	<b>Autoria</b>
1870 (Portugal)	<i>Compêndio de pedagogia</i> (1870)	Antonio Francisco Moreira de Sá
1870	<i>Curso Prático de Pedagogia</i> (1870)	Jean Baptiste Daligault

(França)		
1870 (Portugal)	<i>Elementos de Pedagogia para servirem de guia aos candidatos ao magistério primário</i>	José Maria Graça Affreixo e Henrique Freire
1878 (Portugal)	<i>Noções elementares de pedagogia</i>	Domingos Rodrigues Anes Baganha
1878 (Portugal)	<i>Lições de Pedagogia e Didática Geral</i> (1878)	Francisco de Sousa Loureiro
Escrito em 1882 e publicado em 1894 (Portugal)	<i>Manual prático de Pedagogia</i>	José Augusto Coelho
1886 (Estados Unidos)	<i>Primeiras Lições de Coisas</i>	Norman Allison Calkins
1894 (Portugal)	<i>Elementos de pedagogia</i>	José Augusto Coelho
1832 (França)	<i>Direções relativas a Educação Physica, Moral e Intellectual nas Escolas Primarias</i>	Barão de Gérando

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Cumprir observar que a maior parte dos escritores desses compêndios mantinha algum vínculo com as instituições normalistas, como é o caso do professor da cadeira de Pedagogia na Escola Normal do Porto, José Augusto Coelho (SILVA et al. 2014), e de Francisco de Sousa Loureiro, professor efetivo dos liceus e diretor da Escola do Magistério Primário de Coimbra (CATANI; SILVA, 2009). Há também o caso dos escritores que mantinham vínculos com a instrução primária, como foi o caso do americano Norman Allison Calkins, que era professor primário e também diretor de escola (VALDEMARIN, 1999), e Henrique Freire, professor do magistério primário em Marvila (SOUZA, 2014). Sobre os escritores vinculados à administração da instrução pública, está José Maria Graça Affreixo, inspetor de instrução primária (SOUZA, 2014). Por fim, aqueles que não têm nenhum vínculo com a educação, como o pecuarista Domingos Rodrigues Anes Baganha, que escreveu o manual para ajudar suas irmãs a prestarem concurso de ingresso na carreira do magistério (CATANI; SILVA, 2009).

A presença de livros estrangeiros no Brasil levou os escritores nacionais a levantarem a bandeira da brasilidade do livro escolar, sob a defesa de que os estrangeiros não se adequavam à nossa realidade. No âmbito dos compêndios de Pedagogia, contudo, poucas foram as publicações nacionais no Império, de acordo com o levantamento feito até o momento, o que contrasta com o período republicano, quando há um maior número de publicações e, conseqüentemente, uma maior produção de pesquisa.

Analisados por diferentes pesquisadores e sob perspectivas diversas, encontramos apenas quatro compêndios escolares de Pedagogia escrito por escritores brasileiros no período Imperial. Para além do *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886), de Joaquim José de Araujo, pudemos identificar: *Compendio de Pedagogia organizado para uso dos candidatos ao magistério* (1874), de Braulio Cordeiro; *Compendio de Pedagogia para uso dos alunos da escola Normal da província do Rio de Janeiro* (1881), de Antonio Marciano Pontes, e *Pedagogia e methodologia: (theorica e pratica)* (1887), de Camillo Passalacqua.

Em quase todos, é possível observar que a inspiração teórica para a escrita estava firmada na publicação de obras europeias, sobretudo francesas (BITTENCOURT, 2014) e, por esta razão, a maioria dos compêndios apresentava a mesma estrutura. Assim, tal como se estruturava a obra de Jean Baptiste Daligault, seguindo a concepção de que a educação deveria ocorrer de maneira integral, cuidando das dimensões física, moral e intelectual, o *Compendio de Pedagogia para uso dos alunos da escola Normal da província do Rio de Janeiro* (1881) preconiza estas mesmas dimensões da educação, as quais dão título aos três capítulos da obra. Marciano Pontes indicava que a educação não deveria ser apenas intelectual, mas também física e, sobretudo, moral, o que requeria do professor mais do que o domínio de conhecimentos básicos (VILLELA, 2003).

Na linha daqueles que expressivamente procuraram reivindicar a brasilidade do livro didático, o padre e professor da 4ª cadeira de Pedagogia e Metodologia da Escola Normal de São Paulo, Camillo Passalacqua, publica, em 1887, o compêndio de *Pedagogia e methodologia: (theorica e pratica)*. Analisa Trevisan (2011) que Passalacqua defendia expressivamente a nacionalidade do seu manual e argumentava que a obra estava comprometida com o que era realizável na realidade brasileira, tendo em vista a incoerência, argumentada por ele, de se transportar manuais estrangeiros.

Na mesma perspectiva, Joaquim José de Araujo apresenta que a relação de sua obra com as orientações de Jean Baptiste Daligault se dá com a distância necessária que lhe permitiu adaptá-la ao programa de ensino primário alagoano.

Isto ocorria porque estes escritores procuraram fazer conviver as referências dos escritores estrangeiros com as experiências pedagógicas provenientes do curso primário ou de escolas voltadas para a formação de professores, numa tentativa de adequar os preceitos exportados à realidade brasileira. Com isto, a noção de sábio atribuída aos escritores de livros dos primórdios do século XIX se modifica, embora não tenha desaparecido completamente, uma vez que a missão patriótica desse tipo de publicação permaneceu (BITTENCOURT, 2004).

Em contrapartida, Lajolo e Zilberman (1996) argumentam que esta foi uma maneira esperta de promoverem o seu próprio produto, tanto que a escrita dos primeiros compêndios escolares genuinamente brasileiros ficou a cargo dos “homens de letras” do Império, muitos deles jornalistas, advogados, professores, políticos e literatos e, sobretudo, os membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), os quais utilizavam a literatura pedagógica para propagar sua própria intelectualidade (MARIANO, 2008).

Apesar disso, vale recapitular que estes sujeitos obedeciam à ordem de submeterem os seus escritos aos programas oficiais das instituições normalistas às autorizações daqueles que dirigiam a instrução pública e as formas de comercialização vigentes (BITTENCOURT, 2004). Por esta razão, era conveniente que os escritores dos compêndios destinados às Escolas Normais fossem os seus próprios diretores ou professores e, principalmente, vinculados aos grupos de poder local.

Dos escritores nacionais que vão nesta linha, nos referenciamos a Camillo Passalacqua, padre e professor da 4ª cadeira de Pedagogia e Metodologia da Escola Normal de São Paulo (TREVISAN, 2011), a Antonio Marciano Pontes, professor de Língua nacional, Pedagogia e Caligrafia e também diretor da Escola Normal do Rio de Janeiro (VILLELA, 2003), além de Joaquim José de Araujo, primeiro professor e diretor da Escola Normal de Maceió e regente da cadeira de Pedagogia na referida instituição.

Em vista disso, é possível compreender que o interesse era o de garantir o alcance de alguns conhecimentos legitimados, como a formação moral aos futuros professores primários tão almejados no período, uma vez que era no e por meio do poder que o saber era produzido, justamente para consolidá-lo (BITTENCOURT, 2004). Com relação a isso, Galvão e Batista (2003) constataam que os manuais escolares, desde o século XIX, foram objetos de controle do Estado e, desde a Idade Moderna, objetos de proselitismo religioso. Para esses autores, os manuais de então:

sempre estiveram fundados na crença iluminista do poder do impresso e em sua capacidade de educar o povo em prol de um projeto político e de construção ou reforço de uma identidade nacional” (GALVÃO; BATISTA, 2003, p. 155).

Com referência ao período das publicações, que tem início no Brasil a partir da década de 1870, observamos que isto se dá pelo momento de busca pela padronização da formação de professores (OLIVEIRA, 2017) e por ser o período em que são realizados concursos de ingresso na carreira do magistério e os cursos de formação de professores começam a se constituir (CATANI; SILVA, 2010). Exemplificadamente, o *Compendio de Pedagogia organizado para*

*uso dos candidatos ao magistério* (1874), de Braulio Cordeiro, foi fruto das anotações do professor primário quando este se preparava para o concurso da Escola Normal do Rio de Janeiro e, além disso, uma das suas principais referências teóricas foi o manual francês de Jean Baptiste Daligault (ARAÚJO, 2015).

Diante disto, consideramos que, fosse para defender a nacionalidade do livro, para obter vantagens financeiras ou para divulgar a própria intelectualidade, o fato é que esses sujeitos colaboraram com a conformação de uma prática profissional da docência, pela veiculação dos saberes do magistério presente naqueles compêndios. Desse modo, obedecendo à ordem de formar moral e culturalmente a sociedade brasileira, os compêndios de Pedagogia atuavam na conformação de saberes e práticas dos sujeitos autorizados a formar novas gerações. É importante ressaltar que esses livros foram o primeiro e talvez o único contato que os professores primários tiveram com os saberes da docência (SILVA; PEREZ, 2014), o que justifica o tom didático e professoral inerente a esses livros (SILVA, 2007).

Esta discussão nos ajuda a pensar e a analisar os compêndios escolares que circularam na província de Alagoas, que, embora não apresentassem os conteúdos específicos da formação de professores, aproximavam-se do *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886), pela veiculação de valores, normas, crenças e ideologias próprios da sociedade imperial.

Passaremos para uma análise de alguns desses impressos na medida em que refletimos sobre seus escritores, na intenção de apreender a “ambiência intelectual” (SIRINELLI, 2003) de Joaquim José de Araujo posta nos itinerários políticos, nas posições de prestígio e poder desses sujeitos, como possibilidade de apreensão de possíveis cruzamentos, tanto nos itinerários, quanto no propósito de veiculação dos referidos impressos.

## 2.2 COMPÊNDIOS ESCOLARES NA PROVÍNCIA DE ALAGOAS (1837 – 1890)

Nos primeiros decênios do século XIX em Alagoas, é possível afirmar que a situação da instrução refletia o cenário nacional no que se refere à precariedade da formação dos professores. O *Relatorio Instrução Publica e Particular da Província das Alagoas* (1866), de Thomaz do Bomfim Espíndola, denuncia que, sem uniformidade, o ensino público caminhava à mercê da vontade dos mestres: “O ensino pratico ainda é feito ao talante dos professores, o methodo individual, mutuo, simultaneo e o mixto são abraçados e seguidos indistinctamente,

não havendo portanto regularidade e uniformidade na sua adoção” (ESPÍNDOLA, 1866, p. 03).

A formação para o magistério, de igual modo, refletia a precariedade percebida no âmbito nacional, já que cabia aos professores buscarem formação por conta própria. Na província de Alagoas, aqueles que se habilitavam, eram elogiados e até premiados, enquanto que os que não tinham habilitação eram duramente criticados:

os professores vão servindo sem a precisa aprendizagem que os habilite ao ensino, justiça porém seja feita, alguns ha que pelo seu zelo, dedicação, moralidade e capacidade intellectual se tem tornado dignos de verdadeiros encomios; e é com especial agrado que exaro os nomes de Pedro Teixeira da Rocha, Manoel Joaquim de Moraes, Felipe Nery de Sant’ Iago, Thereza Maria Espinosa, que em remuneração de seus serviços e em premio de distincção obtiveram dessa presidencia a gratificação annual de 200\$00 reis (ESPÍNDOLA, 1886, p. 03)

Sendo o livro ainda “coisa inacessível” (VERÇOSA, 2015), o ensino alagoano era conduzido por professores desprovidos de formação especializada, dado que, para atuar na docência, bastava ser versado na doutrina cristã, saber ler e escrever e conhecer as quatro operações fundamentais. Exemplo disto é a proposta do governo provincial alagoano de implantação do Método Mútuo nas escolas, em 1837, que não se efetiva pela falta de professores capacitados (VERÇOSA, 2015).

Uma leitura dos jornais<sup>32</sup> da época nos permite visualizar que data de 1858 a criação da primeira livraria pública na província alagoana, na qual se destacaram as seções de impressos didáticos e recreativo, e os livros adotados pelo Liceu de Maceió<sup>33</sup>. Já em 1865, a instalação da Biblioteca Pública, por iniciativa do sócio do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas (IHGAL), José de Mello Moraes, a qual, no princípio, funcionava como Gabinete de Leitura, contava com doações de livros feitas por intelectuais alagoanos da época, como é o caso de Pedro Paulino da Fonseca<sup>34</sup> (ALAGOAS, 1870c) e Jeová da Silva Caratá<sup>35</sup> (ALAGOAS, 1870d), para a composição do acervo.

Na segunda metade do século XIX, mais especificamente na década de 1880, a instrução é vista como caminho para o progresso social no discurso dos dirigentes de província de

---

<sup>32</sup> Os jornais consultados nesta pesquisa foram os já mencionados e descritos *O Gutenberg* (1881 – 1911), *O Orbe* (1879 – 1900), *Diário das Alagoas* (1858 - 1892) e *O Commercial* (1885 – 1886),

<sup>33</sup> *Diário das Alagoas*, 13 de março de 1858, ano I, p 3.

<sup>34</sup> Pedro Paulino da Fonseca foi nomeado, por decreto, em 1889, como dirigente da província de Alagoas. Segundo Borges (2005), Pedro tomou posse perante a Câmara Municipal e assumiu o governo a 2 de dezembro do mesmo ano, deixando-o em 1890.

<sup>35</sup> José Prospero Jeova da Silva Caratá foi deputado provincial em Alagoas, nas legislaturas de 1852 a 1853 e de 1856 a 1857 (BARROS, 2005).



Alagoas, como é o caso de Geminiano Brasil de Oliveira Góis, presidente das províncias de Alagoas (1886) e da Paraíba (1886 – 1887), que defendia: “E’ a intrucção o primeiro passo do progresso, e sem ella todos os empreendimentos por mais uteis que pareçam, não conseguem resultados correspondentes” (ALAGOAS, 1886a, p. 08). O mestre, responsável direto pela instrução, é culpabilizado pelas perdas e ganhos neste setor: “é do mestre-escola brasileiro que depende o futuro da pátria” (ALAGOAS, 1883, p. 10), como proclamava Joaquim Barreto, que apontava para a necessidade incontestável de formação e fiscalização dos professores.

Assim, os dirigentes provinciais em Alagoas passaram a reproduzir o discurso da necessidade de modernização da instrução e de homogeneidade social, o que passaria pela renovação dos métodos e adoção de compêndios para melhor formar os professores. A esta maneira se coloca o presidente da província Henrique Sales que, ao anunciar a destinação de verba exclusiva para a compra de livros, argumenta que “a organização da instrucção publica deve assentar em bases largas, substituindo-se por mais apropriados methodos praticos de ensino os acanhados e imperfeitos systemas geralmente usados nas escolas” (ALAGOAS, 1884, p. 15).

Com este intento, Henrique Sales se dirige, por carta, a Abílio César Borges, o “Barão de Macaúbas”, solicitando baixa nos preços de seus livros de leitura. Em vista da solicitação e, possivelmente, porque a província alagoana já era consumidora de suas obras, Abílio decide reduzir em 60% os preços de sua série de livros, a seguir: *Primeiro, Segundo e Terceiro Livro de Leitura* (1868) e *Epítome da Gramática Portuguesa* (1860). Abílio enviou 5.000 exemplares para gratuita distribuição de outras obras, como *Desenho Linear ou Geografia Prática Popular* (1876), de sua autoria, a sua edição escolar dos *Lusíadas* (1879), de Camões, *Arithmetica Escolar* (escritor desconhecido) e sua tradução de *Tratados de Leitura em Voz Alta* (1879), de Ernesto Legouvé.

Com referência a isto, encontramos no jornal *Gutenberg* (1881 – 1911) um comunicado de setembro de 1870 sobre a compra de livros de leitura, de autoria do professor Abílio de Cesar Borges, para as aulas de primeiras letras de Alagoas. No *Diário das Alagoas*, em outubro do mesmo ano, é publicada a autorização para compra de outra remessa das obras de Abílio. O professor baiano foi exemplar do grupo de professores que, no século XIX, passou a levantar a bandeira da brasilidade do livro escolar, tendo distribuído gratuitamente muitas de suas obras (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996).

Inteirados da necessidade de escrita, publicação e circulação de compêndios escolares, o governo provincial de Alagoas acata o Decreto de nº 1331 de 1854, que garantia prêmios a

quem se propusesse a escrever obras didáticas para uso nas escolas, ou para quem traduzisse melhor os publicados em língua estrangeira.

Diante disto, o então presidente de província, José Jacobina, exalta a necessidade de um conselho literário que julgue o mérito de obras a serem admitidas nas escolas (ALAGOAS, 1881). Pelo parecer que Joaquim José de Araujo apresenta no *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886), entendemos que esse Conselho tenha sido formado pelos párocos da cidade – pela comum presença de conteúdos religiosos – e por autoridades da instrução pública local.

Dada a especificidade dos compêndios de Pedagogia de formação de professores, relacionada com o trato das questões didáticas e metodológicas do ensino em geral, é possível observar que, com exceção do impresso de Joaquim José de Araujo, nenhum outro impresso desta natureza circulou no período imperial em Alagoas, conforme o levantamento realizado até o presente momento e apresentado no quadro abaixo:

Quadro 3 - Compêndios alagoanos publicados no século XIX

<b>Publicação</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Destinação</b>
1844 (Rio de Janeiro)	<i>Opúsculo da Descrição Geographica, Topographica, Phizica, Politica, e Historica que unicamente respeita á Província das Alagôas no Imperio do Brazil</i>	Antonio Joaquim de Moura	À mocidade alagoana e aos administradores públicos
1865 (Rio de Janeiro)	<i>Dicionário Grammatical Portuguez</i>	José Alexandre Passos	
1873 (Maceió)	<i>Compêndio de filosofia moral</i>	Julio Cesar Leal	Adotado para estudo nas aulas secundárias e leitura nas escolas primárias de Maceió
1866 (Recife)	<i>Compêndio de Geografia e Cosmografia</i>	Manoel Balthasar Pereira Diegues Junior	Escola Normal de Maceió
1876 (Recife) 1896 (Maceió)	<i>Curso de Língua Nacional</i>	Manoel Balthasar Pereira Diegues Junior	Colégio Dois de Dezembro (Recife)
1881 (Recife)	<i>Taboas Grammaticais das desinências latinas ou Compêndio auxiliar para o estudo do Latim</i>	José Alexandre Passos	

1885 (Maceió)	<i>Elementos de Geographia e Cosmographia</i>	Thomaz do Bomfim Espíndola	Escola Normal de Maceió
1886 (Bahia)	<i>Compêndio de Pedagogia Prática</i>	Joaquim José de Araujo	Escola Normal de Maceió
1886 (Maceió)	<i>Resumo de Grammatica Portuguesa para uso das escolas de Primeiras Letras</i>	José Alexandre Passos	Escolas de primeiras Letras
1890 (Maceió)	<i>Compêndio de Geografia e Cosmografia</i>	Manoel Balthasar Pereira Diegues Junior	Escola Normal de Maceió e Liceu de Alagoas

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Vale ressaltar que, no século XIX brasileiro, a produção e circulação dos compêndios escolares voltados ao ensino de disciplinas elementares se sobressaía com relação à produção e circulação dos compêndios pedagogicamente mais específicos voltados à formação do professor (BITTENCOURT, 1993):

Havia uma demanda por livros didáticos dos diversos conteúdos das disciplinas escolares, os quais deveriam ser fornecidos pelas autoridades provinciais. Notava-se a ausência de livros de conteúdo pedagógico, produção escassa e esporádica, pouco difundida entre o corpo docente (BITTENCOURT, 1993, p. 256).

O “espírito primário” que girava em torno da formação do professor no século XIX pode ser reparado nos compêndios escolares de disciplinas elementares em Alagoas não apenas porque, em sua maioria, reduziam-se aos conteúdos próprios da escola primária, mas porque os próprios autores veiculavam esses discursos. No impresso *Elementos de Geographia e Cosmographia* (1885), Thomaz do Bomfim Espíndola<sup>36</sup> recomenda aos normalistas que se dediquem apenas a conhecer exatamente o que irão ensinar:

Advirto, porém que os alumnos da Eschola Normal não devem ser obrigados a aprender da Geographia propriamente dita mais do que aquilo que contem no Atlas elementar para o uso das aulas primarias pelo Dr. João Eislão da Silva Lisbôa; tambem como não devem ser obrigados a aprender a superficie de todos os países do mundo, nem o nome de todas as cidades mencionadas nesta obra (ESPÍNDOLA, 1885, p. 04).

<sup>36</sup> Thomaz do Bomfim Espíndola (1832 – 1889) foi Deputado provincial, presidente interino da província de Alagoas, médico e jornalista e principal redator do jornal *O Liberal*, fundado em 1869. Ocupou os cargos de inspetor-geral da Instrução; inspetor de Higiene; professor de Geografia, Cronologia e História do Liceu Alagoano. Também foi sócio efetivo do IHGAL, tendo publicados diversas obras em Maceió, entre as quais é possível citar: *Geografia Física, Política, Histórica e Administrativa da Província de Alagoas* (1860); *Geografia Alagoana ou Descrição Física, Política e Histórica da Província das Alagoas* (1871) e *Elementos de Geografia e Cosmografia Oferecidas à Mocidade Alagoana pelo Dr. T. do Bomfim Espíndola* (1874) (BARROS, 2005).

Como afirmou Espíndola (1885), o mais importante para os professores primários era o conhecimento do nome das cidades que pertenciam aos países considerados civilizados, conforme se vê na citação a seguir:

basta que não ignorem a superfície dos países mais notáveis da Europa e América e que entre as cidades decorrem os nomes das capitais e de uma ou outra cidade mui notável, como, por exemplo, nos Estados-Unidos do N. além da capital as cidades de New York, Philadelphia e Boston (ESPÍNDOLA, 1885, p. 04).

Por esse discurso, vale dizer, advindo de um intelectual e administrador público, é possível perceber a influência da formação cultural europeia na elite intelectual e política que encabeçou o projeto de nação brasileira no Oitocentos (TANURI, 2000). Para o Brasil, conhecer sobre aspectos relacionados a estes continentes, como seus livros, gostos, e a própria Geografia, significava ser reconhecido como uma nação civilizada.

Levando isto em conta, a discussão sobre os compêndios didáticos alagoanos e seus autores será conduzida de modo a perceber a recepção desse pensamento na província alagoana, aqui, em especial, no tocante à formação do professor, atentando para as adesões e ou distanciamentos percebidos na escrita dos impressos objetos de nossos estudos.

Para tanto, selecionamos três compêndios que tratam do ensino de disciplinas como Geografia e Gramática Nacional, que, além de contemplarem parte dos saberes normal e primário, são representativos da recepção, na província alagoana, da política educacional do Império, pela expressão, tanto de adesões quanto de resistências por parte dos escritores de compêndios escolares alagoanos, a citar: o *Opúsculo da Descrição Geographica, Topographica, Phizica, Política, e Historica que unicamente respeita á Província das Alagôas no Imperio do Brazil* (1844), de Antonio Joaquim de Moura; o *Curso de Língua Nacional* (1876), de Manoel Balthasar Pereira Diegues Junior; e o *Elementos de Geographia e Cosmographia* (1885), de Thomaz do Bomfim Espíndola (1885)<sup>37</sup>.

Uma leitura desses compêndios nos permite perceber a presença do conceito de nação em vigor no período, intimamente ligado a uma formação moral, patriótica e nacionalista. É o que se pôde perceber no já mencionado compêndio *Elementos de Geographia e Cosmographia*

---

<sup>37</sup> Para além disto, argumentamos sobre a inviabilidade de uma leitura e análise mais empírica de todos os compêndios escolares listados, em virtude do tempo de escrita de que dispomos e pela extensão de alguns deles, como é o caso da primeira edição de *Elementos de Geographia e Cosmographia* (1866), de Thomaz do Bomfim Espíndola, composto por 333 páginas. Assim, pontuamos a necessidade da continuação dos estudos sobre os compêndios escolares alagoanos produzidos e postos em circulação no Oitocentos.

*oferecidos a mocidade alagoana* (1885), de Espíndola, expoente intelectual sempre consultado para propor mudanças no sistema de ensino local, tanto no cargo de Diretor Geral dos Estudos quanto na condição de deputado provincial (HERCULANO, 2013),

A obra está dividida em três partes. Na primeira, intitulada de *Preliminares*, Espíndola apresenta diversos conceitos relacionados ao campo do saber geográfico, como os conceitos de Geografia, terra, eixo e equador, simulando em toda a obra uma conversa entre mestre e discípulo, em formato de perguntas e respostas, como o exemplo que se segue:

MESTRE – O que é Geographia?

DICIPULO – Geographia (do grego *ge* terra e *grapho* eu descrevo) é a sciência que descreve a Terra sem se occupar de sua estrutura interior (ESPÍNDOLA, 1885, p. 05).

Ainda nesta primeira parte, logo após a definição, a Geografia é dividida em quatro dimensões: *physica*, quando “trata da terra em si mesma, da sua estrutura interior, ou de sua superficie, de seu aspecto natural, isto é, como um corpo composto de parte solida, liquida e gazosa, habitado pelos seres de três reinos da natureza” (ESPÍNDOLA, 1885, p. 05), *política*, quando “trata do conhecimento dos diversos estados do mundo, de seus limites, de suas divisoes, dos povos que encerram, sua origem, gráo de civilização, natureza e principios fundamentais de seus governos, religião” (Idem, p. 05 – 06), *matemática*, quando “considerando a terra um astro, trata da sua figura, dimensões, posições, movimentos dos phenomenos principaes d’ahi resultantes, e de vários circulos, linhas e pontos” (p. 06) e, *histórica*, se “descreve a terra em relação ao tempo, mostrando as diversas phases porque tem ella passado em differentes epochas” (Idem, p. 06).

Este formato de perguntas e respostas conduz a escrita de Espíndola em toda a obra, sempre com perguntas diretas e respostas sintetizadas ao máximo. É assim que compõe a segunda parte da obra, a qual é destinada à descrição da geografia, quer dizer, da situação da divisão geográfica, dos oceanos, dos mares, dos golfos e canais dos cinco continentes: Europa, Ásia, Africa, América e Oceania.

A terceira parte, intitulada *população do globo*, explana sobre a divisão política de cada continente, apresentando dados quantitativos precisos e explorando aspectos sobre os cinco continentes, como a grandeza relativa, superfície, extensão, canais artificiais, estradas, vias férreas, telégrafos elétricos, aplicação e gráo de adiantamento nas indústrias, comércio, civilização, população absoluta e relativa, governo, potências e religião.

A obra conta ainda com um apêndice em que se aborda a *Geografia Particular do Brasil*, no tocante aos aspectos físicos e políticos de províncias como Pará, Maranhão, Piauí, Ceará,

Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Amazonas, Mato Grosso, Goiás e Minas Gerais.

Em primeiro lugar, gostaríamos de chamar a atenção sobre um ponto que caracteriza a disposição dos conteúdos na obra, qual seja, a descrição sumária e precisa em formato de perguntas e respostas, evidenciando a busca por uma objetividade no ensino e na aprendizagem dos conteúdos geográficos, o que envolvia a necessidade de memorização. Com relação a isto, Bittencourt (2008) já havia observado que a produção de compêndios didáticos, que resumiam os conteúdos a serem assimilados pelos alunos, admitia uma concepção de aprendizagem baseada na capacidade do aluno de memorizar, um paradoxo característico de uma sociedade que buscava pela modernização, mas esbarrava com práticas tidas como “tradicionais”:

[...] entre método “tradicional” e “método intuitivo”, o livro escolar expressava, igualmente, as dificuldades na constituição de uma sociedade letrada que vivia mergulhada na tradição da transmissão oral. A memorização, base metodológica do ensino de uma sociedade que estava enraizada em um aprendizado pela oralidade, impregnou a construção dos livros escolares. O resultado dessa construção foi a diferenciação das formas de recepção do público leitor frente a esse material didático (BITTENCOURT, 2008, p. 119 – 120).

Por outro lado, é possível que essa prática de concisão dos compêndios escolares esteja relacionada à intenção de construir uma memória institucionalizada sobre o país, este tido como uma unidade homogênea, que deveria conduzir um ensino igual em toda parte, requisito fundamental para se conseguir o progresso. Por isto a memorização dos conteúdos, que impediriam os possíveis desvios que dificultariam o acesso ao progresso, aclamado já na introdução da obra, apresentada por Espíndola como estando em acordo com “os progressos da sciencia” (ESPÍNDOLA, 1844, p. 03).

Com relação ao conteúdo ideológico dos compêndios de Geografia, Herculano e Madeira (2013) observam que, na segunda metade do século XIX, a referida disciplina se mantinha em íntima relação com o desejo de constituição da nação brasileira, essencialmente no que diz respeito à demarcação do território nacional: esta formação deveria já constar nas escolas, a fim de preparar sujeitos que precisavam zelar pela integridade geográfica do país, não por acaso esse saber estabelecia uma relação íntima com o poder político (HERCULANO; MADEIRA, 2013, p. 02).

Isto ocorria em razão de o conteúdo de ensino dessas disciplinas, quando compendiados em livros didáticos e veiculados na escola no século XIX, garantir que o sentimento nacionalista

fosse propagado, sendo esses impressos importantes dispositivos dos quais o professor deveria valer-se:

era essencial garantir a difusão do veículo nação-território, necessitando-se dos estudos de geografia para o conhecimento do espaço físico do “país” e da História Nacional para legitimar as formas de conquista do “continente que é o Brasil”. Os livros didáticos deveriam sistematizar e divulgar tais conhecimentos e, o Estado incentivou uma produção local capaz de auxiliar a formação do ‘sentimento nacionalista’, sem deixar, entretanto, que as futuras gerações de letrados perdessem o sentimento de pertencer ao mundo civilizado ocidental (BITTENCOURT, 1993, p. 31).

Os estudos de Chervel (1990) consideram as disciplinas escolares como articuladas às finalidades impostas pela cultura que as rodeiam:

Se é verdade que a sociedade impõe à escola suas finalidades, estando a cargo dessa última buscar naquela apoio para criar suas próprias disciplinas, há toda razão em se pensar que é ao redor dessas finalidades que se elaboram as políticas educacionais, os programas e os planos de estudo e que se realizam a construção e a transformação históricas da escola (CHERVEL, 1990, p. 19).

Desta maneira, Chervel (1990) – apesar de defender a autonomia da cultura escolar frente ao saber erudito e às demais culturas que lhes são contemporâneas – nos ajuda a perceber que, assim como o conteúdo didático e pedagógico do *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886), o conteúdo das disciplinas escolares que compunham os compêndios pedagógicos alagoanos, ao menos em sua grande maioria, também é instrumentalizado para servir ao alcance de determinados fins ideológicos.

Também pudemos reparar na obra de Espíndola uma clara tentativa de inculcar nos alunos e professores, sendo estes os principais leitores do compêndio, a importância do domínio das letras, característica que identifica o que vem a ser, para ele, “povo civilizado”:

M – Como se classificam os povos segundo o seu progresso material, intellectual e aperfeiçoamento moral?  
D – Em selvagens, bárbaros e civilizados.  
M – O que são povos selvagens?  
D – São os que ignoram ou conhecem mui imperfeitamente a arte de escrever e as outras mais necessárias á vida [...]  
M – O que são povos barbaros?  
D – São os que desconhecem a arte de escrever e as outras mais necessárias a vida e não tem língua polida, nem legislação bem conhecida; dão grande apreço à profissão da guerra e pouco ao estudo e aperfeiçoamento das sciencias e artes.  
M – E civilisados?  
D – São os que teem lingua polida, legislação bem conhecida, governo activo e providente; teem em grande estima as sciencias e artes, marchando o seu

progresso material e intellectual, mais ou menos, a par do aperfeiçoamento moral (ESPÍNDOLA, 1885, p. 39).

Esta ideia de progresso nacional, que no Império passou a ser buscada pela circulação de compêndios escolares, pôde ser percebida em alguns jornais locais da época, como foi o caso do jornal *O Orbe* (1879 – 1900), que veiculou discursos que colocavam o livro didático como caminho para o progresso na instrução pública. O artigo intitulado *Reforma no ensino oficial de conformidade com o progresso nas sciencias modernas* divulgava a necessidade de se colocar o ensino alagoano à altura dos conhecimentos modernos, o que exigia um distanciamento dos antigos compêndios que estabeleciam suas bases na doutrina da fé cristã:

Há bem pouco tempo vimos entre as mãos de crianças um compendio que lhes ensinava que os elementos da natureza eram o ar, o fogo e a agua. A tradicional cartilha de doutrina christã absurda, eivada de quanta superstição passava pela cabeça de nossos maiores no tempo em que se pensava que Deus era um poderoso rei de exercitos, assentado n'um throno marchelado de diamantes, d'onde despedia para castigar pobres mortaes os raios, os trovões, a peste e todos os males physicos que atormentavam a humanidade; a historia sagrada, o ler mal, o contar detestavelmente [...] (O ORBE, 1879, p. 01).

É possível perceber um lamento para com o ensino superior, ainda baseado no dogmatismo religioso, isto é, no mesmo *espetáculo desanimador de ideias de 500 anos atrás*, que apontava para a necessidade de “banir, de uma vez, os livros que ainda resam pelas ideias do passado, pelas tradições que não tem razão de ser agora” (O ORBE, 1879, p. 01).

Este discurso é representativo do que se passava no contexto de transição entre Império e República, que dividia os intelectuais em uma maioria que fazia defesa da necessidade de modernização da instrução pública e aqueles poucos, como Joaquim José de Araujo, que preferiam basear suas proposições pelo que se tinha de mais “tradicional” no período, como eram considerados o método Mútuo e a doutrina de Daligault.

Nesse contexto, o redator do *O Orbe*, Manoel Balthasar Pereira Diegues Junior (1852 – 1922)<sup>38</sup>, autor do *Compêndio de Geografia e Cosmografia* (1866) e do *Curso de Língua Nacional* (1876), tece críticas às orientações do francês Jean Baptiste Daligault, então

<sup>38</sup> De acordo com Barros (2005), o alagoano Manoel Batlhasar Pereira Diegues Junior foi deputado provincial e estadual, professor, jornalista, advogado. Concluiu os estudos primários e secundários no Liceu Alagoano, todos em Maceió. Foi professor de Português no Colégio 2 de Dezembro, em Recife, do qual chegou a vice-diretor; e História e Geografia, no Colégio Santa Genoveva. Bacharelou-se em Direito (1877) e advogou. Quando retorna para Maceió em 1881, funda o Colégio Bom Jesus, do qual foi diretor por vários anos. Foi diretor da Instrução Pública, criou o Instituto dos Professores e publicou o jornal escolar O Magistério. No campo da educação, publicou obras como Liberdade de Ensino, (1882); Teoria das Preposições: Curso de Língua Nacional (1893), Gramática Elementar da Língua Nacional (1876), Compêndio de Geografia e Cosmografia (Aprovado pela Congregação dos Lentes do Liceu Alagoano para Uso do Curso em Escolas Primárias).



referência para os estudos na Escola Normal de Maceió, por considerar suas ideias ultrapassadas:

Para honra de nossa província ha no magisterio uma pleiade de moços bem ajudados da natureza porém mal orientados por um conjuncto de causas que não vem ao proposito discutir, assim como alguns antigos mestres provectos na arte de ensinar, mas inteiramente alheios ao progresso da Pedagogia. Para quasi todos as ronçosas compilações de Daligault são preceitos de divino oraculo, e nenhum ouviu mais do que isso nem na Escola Normal nem na Escola Pratica (DIEGUES JUNIOR, 1886, p. 1).

Assim, possivelmente tenha desagradado a Joaquim José de Araujo, então regente da cadeira de Pedagogia da Escola Normal de Maceió e adepto das concepções de Jean Baptiste Daligault. Enquanto Joaquim José de Araujo defendia em sua obra a implantação do Método Mútuo, preterido no Brasil, ao menos no campo legislativo, desde 1854 pela reforma de Couto Ferraz (1854 – 1867), Diegues Junior propunha um ensino baseado na concepção de ensino e aprendizagem intuitiva, o que iria exigir um distanciamento das proposições de Jean Baptiste Daligault, consideradas por ele como ultrapassadas.

Observamos que a ideia de ultrapassado que Diegues Junior mantém sobre Jean Baptiste Daligault e seus métodos, o que de algum modo também recai sobre Joaquim José de Araujo, é no mínimo contraditória, pois o que ambos estão defendendo é justamente o que se tem, até então, como símbolo de progresso no século XIX, isto é, civilidade e moralidade cristã. Por outro lado, não podemos ignorar o advento de novos métodos e concepções de aprendizagem, a exemplo da concepção intuitiva de aprendizagem, que já aparecem nesta segunda metade do Oitocentos, caracteristicamente um período de transição, que vai colocar os preceitos defendidos por Daligault em situação de definhamento. A este modo, é possível entender que Joaquim José de Araujo encontra-se, neste contexto, na fronteira entre o que era tido como “moderno” e o que visto como “ultrapassado”.

Com o intento de introduzir a modernidade pedagógica no meio instrucional alagoano, indo declaradamente contra os postulados de Daligault, Diegues Junior publica o *Curso de Lingua Nacional Gramatica Elementar* publicada em Recife, em 1876, pela Tipografia Mercantil. Trata-se de uma compilação das lições de Gramática dadas por ele no *Colégio Dous de Dezembro*, em Recife, destinada a seu próprio uso e de seus alunos, aos quais pretendia oferecer um ensino e ao mesmo tempo prático:

Com o fim de amenizar o estudo, mais fio da explicação d’aula que da leccção previa, obtendo com isso a dupla vantagem de não fatigar o alumno com o estudo do que não comprehende, levando-o mesmo até ao desanimo; e de

fazel-o guardar na memória só aquillo que antes recebeu na intelligencia (DIEGUES JUNIOR, 1876, s/p.).

A obra é escrita em volta de três eixos. O primeiro refere-se à explanação da *Etymologia*, em que Diegues Junior aborda noções sobre a natureza e propriedade das palavras, a formação, ligação e classificação das orações e sobre noções gerais de ortografia e pronúncia. No segundo eixo, inclina-se à explicação filosófica das diversas teorias gramaticais, “não somente das classificações e modos de dizer logicos e naturaes, como tambem dos usos arbitrários e particulares da língua” (DIEGUES JUNIOR, 1876, s/p.). No terceiro e último, trata da origem e formação da língua e noções sobre a linguagem em geral, sua origem, variedades e classificação.

O primeiro elemento a ser destacado na obra é a concisão com que Diegues Junior conduz a escrita da obra, elegendo-a, logo na introdução, como qualidade merecida de ser sublinhada, como se para atrair os seus leitores. Conforme já colocado, a tônica da produção de compêndios escolares residia, ao mesmo tempo, em um conceito de aprendizagem baseado na capacidade do aluno de memorizar (BITTENCOURT, 2008) e na intenção de construir uma memória institucionalizada sobre o país, de modo que, quanto mais resumido fosse o conteúdo, mais fácil se tornaria a decoração, isto tanto para professores quanto para alunos.

E é “aos céus” que Diegues Junior dá graças por seus escritos estarem de acordo com as ideias progressistas em vigor no período, o que demonstra que perpassa na busca pela modernização da instrução um sentimento religioso: “Praza aos Céus que nos espiritos bem formados e progressistas achem apoio essas idéas que facilitando ensino, diffundem-no, e levão a todas as classes e intelligencias a instrucção, unico padrão que nos tempos modernos pode aquilatar o valor dos povos” (DIEGUES JUNIOR, 1876, s/p.). Justifica-se tal procedimento em razão de que “O progresso moral deveria se articular ao progresso material e político, porque o espírito da civilização moderna era eminentemente liberal e religioso” (BITTENCOURT, 2008, p. 34).

De acordo com o escritor, a erudição é um dos benefícios do estudo da Gramática e, portanto, “condição indispensavel para bem fallar, ou para nos exprimirmos com exactidão” (DIEGUES JUNIOR, 1876, s/p). Neste ponto, a obra se aproxima dos manuais de retórica que também circularam no século XIX, os quais, como sublinhou Melo (2015), estavam relacionados à busca por construção no imaginário social brasileiro de um vínculo com a tradição clássica, europeia e erudita. Assim, uma vez adquirido um vocabulário correto e

refinado, a nação brasileira acreditava que seria reconhecida como civilizada aos olhos europeus.

Por isto é que, na condição de Diretor de Instrução Pública alagoana (1886 – 1892), Diegues Junior publica no jornal *O Orbe* alguns fragmentos do relatório do intelectual francês Célestin Hippeau<sup>39</sup>, intitulado Regimen Escolar, com o intuito de repensar as práticas e métodos de ensino até então empregados na província. O professor alagoano se apropria dos escritos de Hippeau com o intento de promover uma formação intelectual e moral, visto que, para ele, a função da escola não seria somente a de instruir, mas também moralizar (SANTOS; VILAR, 2017).

No interior dessa “paisagem ideológica”, para usar a expressão de Sirinelli (2003), foi possível perceber alguns deslocamentos. É o que se pôde apreender no que perpassam as quarenta páginas do *Opúsculo da Descrição Geographica, Topographica, Phizica, Politica, e Historica que unicamente respeita á Província das Alagôas no Imperio do Brazil* (1844), publicado pelo conselheiro Antonio Joaquim de Moura (1778 – 1857)<sup>40</sup>, pela tipografia de Barthe e Haring, no Rio de Janeiro, e considerado o primeiro texto didático de Geografia de Alagoas, também apontado como a primeira escrita da História da província (BARROS, 2005). Trata-se de um compêndio de Geografia, que tem como propósito escrever sobre a História e a Geografia da província alagoana para a mocidade local e para facilitar o trabalho dos administradores provinciais no conhecimento do território administrado.

Como se tornou perceptível, o *Opúsculo* ficou entre o sentimento nacionalista, pela presença de um sentimento cristão e patriótico, o que comungava com o conteúdo de outros compêndios escolares alagoanos, e uma tentativa de dar visibilidade às particularidades regionais da província de Alagoas.

Já na dedicatória que traz em suas primeiras páginas, verifica-se a presença de um sentimento cristão e patriótico. A este modo, Antonio Joaquim de Moura dedica o impresso para uma criança que lhe parece ser alguém muito próxima a ele, a qual aconselha sobre a necessidade de resignar-se a Deus e à pátria: “Educa-te; instrui-te; sê virtuosa e honesta; ama,

---

<sup>39</sup> Influenciou a elite intelectual brasileira no século XIX, e autor de várias obras no campo da educação, como *L'éducation et L'instruction considérées dans leur rapport avec le bien-être social et le perfectionnement de l'esprit human*, publicada em 1885, e vários artigos publicados em jornais relacionados à instrução, e em 1868 foi encarregado de organizar o ensino secundário de Paris (SANTOS; VILAR, 2017).

<sup>40</sup> Foi presidente da província alagoana entre 1835 e 1836, deputado geral, pelo Ceará, nas legislaturas 1826 a 1829 e 1830 a 1833. Principais obras: *Preciso dos Sucessos*, publicada no Rio de Janeiro em 1831; *Proclamação*, publicada em Maceió pela Tipografia Maceioense em 1836, além do *Opúsculo da Descrição Geográfica e Topográfica, Física, Política e Histórica do que Unicamente Respeita à Província das Alagoas no Império do Brasil*, publicada no Rio de Janeiro pela Tipografia de Berthe e Haring, em 1844 (BARROS, 2005).

como elles, a tua Pátria... [...] resigna-te com a vontade de Deos que te creou, e remio com o seu precioso sangue” (MOURA, 1844, s/p.).

Após o prefácio, a obra divide-se em quinze capítulos, sendo a primeira parte composta por quatorze capítulos que versam de modo descritivo e detalhado da Geografia da província, assim distribuídos: 1º *Limites*, que apresenta os limites da província alagoana; 2º *Portos e Acoradouros*, que lista os doze portos e ancoradouros da província alagoana; 3º *Natureza do paizem* que ressalta as belezas naturais do nordeste, mais especificamente as lagoas e florestas da província alagoana; 4º *Rios*, parte na qual, para além de listar os principais rios alagoanos, exalta a importância do Rio São Francisco, “em verdade magestoso por sua largura de huma légua mais e menos; contendo entre suas encantadoras margens muitas ilhas feiticeiras que deslumbrão a vista do observador, pelo pitoresco de sua paisagem” (MOURA, 1884, p. 14); 6º destinado a listar as *Serras e Montanhas* da província alagoga; 7º *População*, capítulo que explica que não há nenhum censo com base legal que determine o número de habitantes; 8º *Cultura e criação*, que trata da produção econômica alagoana no período, entre frutas, cereais e a cana-de-açúcar; 9º *Braços de trabalho*, explicando que “Há mui pouca escravatura, e he difficil conseguir braços livres por jornal” (MOURA, 1884, p. 22); 10º *Commercio*, aqui defende o sistema capitalista, advogando que seus condutores “são os verdadeiros musculos do corpo social que nutrem o commercio, animão a cultura e promovem a industria, e as artes” (Idem, p. 23), 11º, capítulo em que lista os principais produtos de *exportação*; 12º *salubridade*; 13º *Divisão civil e política*, explica nos pormenores a organização política, os principais ofícios de trabalho e divisão das cidades, vilas e povoações, para o que elabora um quadro explicativo; 14º *Descrição das Cidades e Villas, e das Povoações e Arraiaes*, capítulo final que nomeia e descreve cada uma das cidades, vilas e arraiais.

A segunda parte é composta por uma análise da Revolta dos Cabanos e pela dissertação dos motivos que o levaram à escrita do *Opúsculo*, qual seja, um *Protesto* contra as generalizações do período, concernentes à descrição da geografia nacional. Assim, movido por um sentimento “nobre”, justifica:

foi para de alguma forma corrigir as inexactidões de hum folheto que appareceu no Rio de Janeiro, impresso na officina de Gremiere com o titulo de Geographia Brasilica – que sendo quase exacta à respeito da Provincia do Rio de Janeiro o mesmo tolerável no que compõe o que diz sobre o Brasil em geral [...] E o mais He que nas escolas pela mocidade avida de se instruir do que resultará rechearem a cabeça de idéias contradictaveis no que diz respeito ao seu paiz. Será isso hum mal? Sim. Pois o devemos aos especuladores dos folhetins... O amor de meus patrícios de juventude, de meus filhos e consanguineos foi que me aguilhoou a tomar sobre mim a tarefa desta Provincia. Outros mais habilitados que eu, desenvolverão as ideias apenas

bosquejadas, e farão outro tanto sobre as de mais Províncias, que ha muito que se lhe diga... Acreditei-me, leitores, que sobre singelo sou sincero. Se achardes tudo isto fútil, He por que de certo vos achaeis mais bem instruídos de facto e de direito. Cumpri com o vosso dever, emendai meus erros, fazendo-o melhor; que muito vos agradeceremos todos os Brasileiros que temos filhos para educar (MOURA, 1844, p. 60 – 61).

Isto posto, observamos que, ao lado do sentimento religioso e patriótico, estava a descrição pormenorizada dos aspectos econômicos, culturais e políticos da província alagoana e o desejo de Antonio Joaquim de Moura de desmistificar uma identidade nacional. O escritor não apresenta detalhes sobre o folheto e o que nele é descrito que se distancia das particularidades alagoanas. Evidencia, no entanto, o equívoco em tomar a província do Rio de Janeiro como reflexo das demais províncias, logo é possível supor que a escrita da obra é movida pelo desejo de desconstrução da ideia utópica de nação.

Por outro lado, é possível fazer uma leitura da presença, na obra, do sentimento religioso e da orientação sobre uma postura de resignação perante a pátria, – mesmo com a pretensão de *corrigir as inexactidões* que reduzem as províncias ao que se diz *sobre o Brasil em geral* –, como uma maneira de propor a valorização do regional, sujeitando-o ao nacional.

Como sublinharam Angelo e Albuquerque (2014), a produção de impressos didáticos de Geografia regional no século XIX colaborou para a articulação entre as particularidades locais e a legitimação do poder central, podendo esse material exemplificar a “pseudodescentralização” do Ato Adicional de 1834, na medida em que procurou disseminar uma Geografia voltada para a exploração do local, mas situando-o no contexto nacional, difundindo um nacionalismo patriótico nos fins do século XIX e início do século XX (ANGELO; ALBUQUERQUE, 2014, p. 92).

Tomando como amostra os três compêndios analisados, foi possível constatar algumas relações entre estes e os compêndios escolares oriundos da capital cultural brasileira – o Rio de Janeiro – e da Europa também, pois, em ambos os casos, esses impressos funcionaram como condutores do discurso do saber autorizado, necessário à reformulação da nação, os quais envolviam a defesa da necessidade de modernizar, civilizar, letrar e moralizar.

Na direção apontada, identificamos um conjunto de características comuns aos compêndios escolares do século XIX que comungavam com este ideário de nação, perceptíveis nos compêndios de retórica voltados a impor um elo entre o Brasil e a cultura retórica e literária europeia (MELO, 2015), nos manuais de civilidade destinados a induzir a novos hábitos, europeizar comportamentos e refinar as maneiras e os gostos de seus leitores (SENA, 2014), no *Curso de Lingua Nacional* voltado a ensinar um modo erudito de se expressar (DIEGUES

JUNIOR, 1876), na intenção de institucionalização da memória da história nacional que perpassa a escrita concisa e objetiva do compêndio *Elementos de Geographia e Cosmographia oferecidos a mocidade alagoana* (1885), na vinculação entre o regional e o nacional do *Opúsculo da Descrição Geographica* (1844), de Antonio Joaquim de Moura, até os compêndios de Pedagogia, que, escritos sob influência francesa, descreviam os saberes e as práticas que deveriam guiar o magistério, entre os quais se inclui o *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886), firmado na defesa de uma educação física, moral e intelectual, preceitos base para a modernização social no século XIX.

Com relação a isto, fazemos referência a Choppin (2004), quando trata da circulação de ideias pedagógicas em nível internacional que, possivelmente, permitiu a similaridade entre os discursos veiculados em diferentes compêndios escolares provenientes de diferentes contextos de circulação, tendo em vista que

a literatura escolar não é imune a influências exteriores: copia sistemas de controle da produção ou difusão, traduções ou adaptações de obras, da instalação de empresas ou de filiais. Assim, os manuais transcendem, paradoxalmente, as fronteiras nacionais: mesmo a afirmação de uma identidade nacional, à primeira vista singular, irredutível, apoia-se em procedimentos comuns, na verdade copiados, cabe ao historiador estudar a emergência ou dar prosseguimento (CHOPPIN, 2004, p. 16).

A presença destes discursos nos compêndios escolares pode ser explicada, em parte, em razão do lugar de produção destes impressos, que estava associado aos donos do poder e da palavra do império, em sua maioria administradores públicos ou figuras de destaque no meio intelectual. No caso alagoano, notou-se um interesse por parte desses sujeitos em formar os jovens alagoanos nos preceitos de nação a que pertenciam, confirmando a suspeita de Castellanos (2015) de que, na produção e circulação dos impressos didáticos, não estavam em jogo somente os aspectos didáticos, metodológicos e pedagógicos, mas, sobretudo, os elementos políticos, econômicos e os interesses de grupo.

Esta discussão contribuiu para perceber a importância desses impressos na formação de professores na província alagoana, os quais, pela precariedade das condições de funcionamento da única instituição normalista da província, atuaram como mediadores do conhecimento escolar a serem apreendidos pelos próprios professores.

Para além disto, evidenciou o peso significativo da obra em estudo por, possivelmente, ter sido o único impresso a apresentar aos normalistas a Pedagogia enquanto saber teórico e prático necessário ao ensino, quaisquer que fossem os conteúdos. No capítulo seguinte,

cuidaremos de apresentar Joaquim José de Araujo e o *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886) em seus aspectos estruturais, quais sejam, organização e materialidade.

### 3 O COMPÊNDIO DE PEDAGOGIA PRÁTICA (1886) DE JOAQUIM JOSÉ DE ARAUJO: AUTORIA, ORGANIZAÇÃO E MATERIALIDADE

Joaquim José de Araujo (1833 – 1904) foi professor, médico, participante ativo na imprensa e na administração pública alagoana. Nascido em 1833 no município de Alto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, filho de Joaquim José de Araujo e Luíza Amália de Medina Araujo, o *distincto* “sul-rio-grandense”<sup>41</sup> passou a viver na Bahia aos cinco anos de idade, onde foi aluno da Escola Normal da Bahia (VILELA, 1982) e se formou médico, em 1855, pela Faculdade de Medicina da Bahia (BARROS, 2005). Com o referido ofício, colaborou como “médico do Exército, fez quase toda a campanha do Paraguai, chegando até aos hospitais de sangue de Montevideú, prestando, ali, relevantíssimos serviços” (VILELA, 1982, p.76).

Pelo que consta em notícia publicada no jornal *O Orbe* (1879 – 1900) em 1896<sup>42</sup>, o professor foi casado com Mariana Corte de Araujo e teve cinco filhos: Luiza de Araujo Teixeira, o secretário do Conselho Municipal, Joaquim José de Araujo Franco, o bacharel Francisco de Assis Araujo, Theresa de Araujo Galvão e Pedro Affonso de Araujo.

Em Alagoas, durante a epidemia da cólera, em 1856, atuou como médico comissionado, e ali passou a viver após reformado (BARROS, 2005). Neste âmbito, exerceu a direção da Santa Casa de Misericórdia, do Asilo de Mendicidade, do Asilo das Órfãs Nossa Senhora do Bom conselho<sup>43</sup>, tendo clinicado também no município alagoano de São Miguel dos Campos (VILELA, 1982). Na Paraíba, atuou como médico contratado na *Escola de Aprendizes Marinheiros da Parahyba* em 1898, ao lado de João Baptista de Sá Andrade e Francisco Xavier de Mattos, conforme o noticiário da *Gazeta Médica da Bahia*<sup>44</sup>. No campo da educação, Joaquim José de Araujo inicia as atividades como professor da Escola Normal de Maceió, em dois de julho de 1869, instituição pela qual ficou responsável por regulamentar a instalação e funcionamento. Antes, porém, foi até Pernambuco para observar o ensino prático adotado na respectiva Escola e posterior aquisição dos materiais indispensáveis para a efetivação do Curso Normal em Maceió, tal como publica o presidente da província de Alagoas José Bento da Cunha Figueiredo em *Liberal* (1869 – 1884) no ano de 1869:

Ao Dr. Joaquim José de Araujo. Concedo a Vme. [sic] autorização para ir a Pernambuco a fim de observar o ensino pratico adoptado na respectiva eschola

<sup>41</sup> Assim Joaquim José de Araújo é referido no jornal *Gutenberg*, em 1905, em notícia que rememorava o desejo do Intendente, já falecido, de construir uma estátua de Floreano Peixoto em Maceió. Fonte: *Gutenberg*, Maceió, 1905, ano XXIV, num. 21, p. 01.

<sup>42</sup> Fonte: *O Orbe* (1896), p. 03.

<sup>43</sup> Fonte: *Mensagens do Governador de Alagoas para a Assembleia* (1903), p. 11.

<sup>44</sup> Fonte: *Gazeta Médica da Bahia*, Bahia, 1898, ano XXX, p. 245.



normal, e fazer aquisição do que for indispensável para a escola creada nesta cidade, e de que vme é professor (p. 03).

Quando retorna à província alagoana, José Bento da Cunha Figueiredo Junior divulga em seu relatório, publicado no jornal *Diário das Alagoas* (1858 - 1892), no dia 2 de abril de 1870, a notícia de criação da Escola Normal e a nomeação do professor para a regulamentação e instalação da referida instituição:

Creei a Eschola Normal em execução do art. 19 da Lei n. 424 de 18 de Junho de 1864, e para professor nomeei o *intelligente* Dr. Joaquim José de Araujo, que foi a Pernambuco observar o ensino pratico alli adoptado, e fazer aquisição dos objetos necessarios para a sobredita eschola, que foi installada em 9 de junho ultimo (p. 01, grifo nosso).

Após quase duas décadas de funcionamento da Escola Normal de Maceió, o *intelligente* Joaquim José de Araujo organiza e publica o *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886), que se tornou base para o ensino da disciplina que ele lecionava na Escola Normal, na cadeira de Pedagogia. A referida obra servia como manual de orientação na formação dos normalistas e também aos professores que já atuavam na instrução primária.

Assim como a maioria dos autores de compêndios escolares no contexto imperial, os quais possuíam, na maioria das vezes, experiências pedagógicas provenientes de cursos primários, secundários ou de Escolas Normais voltadas para a formação de professores (BITTENCOURT, 2004), Joaquim José de Araujo possuía experiências pedagógicas como professor do Curso Normal de Maceió. Na província alagoana, foi professor do Liceu de Artes e Ofícios, na cadeira de Pedagogia, calligrafia, desenho linear e história sagrada no Liceu de Alagoas<sup>45</sup>, e das mesmas disciplinas na Escola Normal, que funcionava no mesmo edifício<sup>46</sup>. Também elaborou o regulamento para as escolas públicas de instrução primária, conforme Resolução nº 424 de 18 de Junho de 1869<sup>47</sup>.

Em conformidade com as investigações de Santos (2011), em março de 1870, Joaquim José de Araujo se afasta temporariamente da docência para exercer o cargo de deputado na Assembleia provincial, sendo substituído nas aulas por José Alexandre Passos, filólogo alagoano e escritor de obras didáticas.

Nos meses de junho e outubro do mesmo ano, José Alexandre Passos dá lugar a José Coêlho de Almeida Sampaio, que passa a substituir Joaquim José de Araujo. Santos (2011, p. 41) avalia, contudo, que “mesmo com os afastamentos, Araujo permaneceu com a Cátedra de

<sup>45</sup>Fonte: *Almanack da província das Alagoas*, Maceió, p. 146, 1873, ano II.

<sup>46</sup> Fonte: *Almanack da província das Alagoas*, Maceió, p. 96, 1886, ano IX.

<sup>47</sup> Fonte: *Diário das Alagoas*, Maceió, p. 01, 1870, ano XII.

Pedagogia da Escola Normal até 1889, constando seu nome no livro de ponto do liceu até 14 de fevereiro de 1889”, e considera que a Escola Normal de Maceió contou com um único professor exclusivo e diretor da instituição, que ocupava a única cadeira de ensino especializado, a Pedagogia. Conforme publicado no *Diário das Alagoas*<sup>48</sup>, o professor é nomeado para exercer interinamente o cargo de Diretor-Geral da instrução pública em novembro de 1870.

Figura de destaque no meio alagoano, o escritor também mantinha relações com outras instâncias de poder enquanto Deputado Provincial (1862 – 1863), Senador Estadual (1897 – 1902) e Intendente de Maceió (1903) (BARROS, 2005). Neste setor, Joaquim José de Araujo é rememorado pelas obras públicas realizadas por seu intermédio, tal como é publicado no periódico que veiculava os *Relatórios dos Presidentes dos Estados Brasileiros*, em 1904, quando dá a notícia de seu falecimento em 02 de abril de 1904, no município alagoano de União dos Palmares:

Por iniciativa delle se executaram diversas obras no correr do anno findo, tendo sido adquirido por compra o prédio onde funcionam a Intendencia e o Concelho Municipal com suas secretarias desde o dia 16 de Janeiro ultimo, quando se inaugurou com a minha assistencias, o mesmo prédio, depois de passar por grandes reformas, importando esta e a dita compra em 19:572\$140 réis, sahidos do cofre municipal.

Na imprensa, colaborou na redação dos jornais *O Orbe* (1879 – 1900), *Diário das Alagoas* e *O Commercial*. Neste último, periódico que veiculava assuntos de interesses das classes comerciais e industriais do Estado, seu nome aparece como um dos principais redatores, constando também na ata de instalação do atual Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas – IHGA, e junto aos filiados ao Partido Conservador (SANTOS, 2011).

Joaquim José de Araujo ocupava um lugar de destaque no contexto alagoano, o que lhe possibilitava usufruir privilégios possivelmente vetados a outros autores de compêndios escolares, como a segura circulação e adoção de sua obra no Curso Normal. O vínculo que mantinha com os grupos de poder local e o seu perfil correspondem ao de homem pertencente à elite intelectual e política, o que põe a circulação de sua obra em íntima relação com a propagação de alguns conhecimentos legitimados, como a formação moral aos futuros professores primários tão almejados no período. Isto porque, como sublinha Bittencourt (1993), o projeto de reformulação do conceito de nação buscou apoiar-se no poder da palavra daqueles

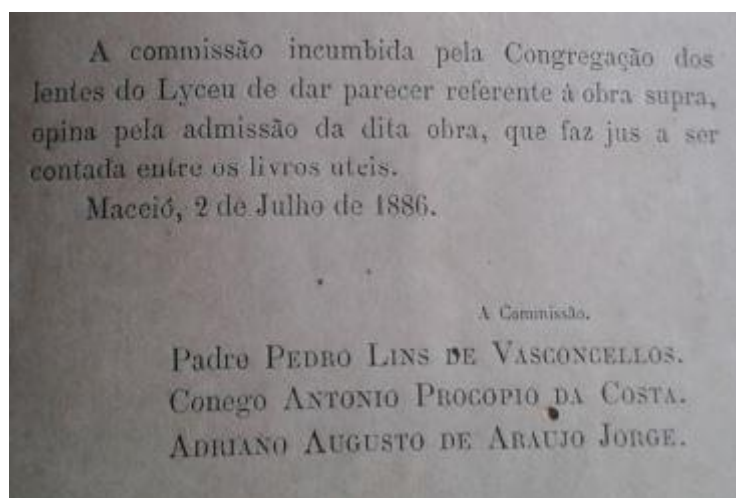
<sup>48</sup> Fonte: *Diário das Alagoas*, Maceió, p. 01, 1870, ano XII.

que comandavam a política educacional do Império, ou seja, nos “homens de confiança” do poder (BITTENCOURT, 1993).

O *Compêndio de Pedagogia prática* foi publicado, em Maceió, pela Tipografia Dois Mundos, em 1886, e organizado pelo professor Joaquim José de Araujo, para uso na Escola Normal de Maceió. A escrita da obra é marcada por uma preocupação em orientar a ação do professor em sala de aula, pela apresentação de uma série de indicações de ordem teórica – procurando pensar sobre o campo da Pedagogia – e de ordem prática, que vão desde a organização dos conteúdos, o método adequado e exercícios práticos de leitura, caligrafia e contabilidade até a disposição das mobílias, a classificação dos alunos e os meios disciplinares.

A obra recebeu parecer favorável para a utilização na formação de mestres locais, conforme a avaliação da comissão de lentes do Liceu de Alagoas, “reunindo sempre elementos de prol no meio intelectual e científico” (DUARTE, 1961, p. 68). O parecer a que tivemos acesso está na folha de rosto:

Figura 2 - Parecer de aprovação para a circulação do *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886)



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

A respeito da comissão que aprovou a circulação da obra, esta era formada por Padre Pedro Lins de Vasconcellos, professor de Gramática, em Penedo, e de Português, no Liceu de Alagoas; Antonio Procópio da Costa, professor da cadeira de Latim, esta “tradicionalmente vinculada ao clero” (DUARTE, 1961, p. 192), e Adriano Augusto de Araujo Jorge<sup>49</sup>, professor de Inglês no Liceu, nomeado mediante concurso público em 1870 (DUARTE, 1961).

<sup>49</sup> O alagoano Adriano Augusto de Araújo Jorge (1879 - ?), além de ter atuado como professor do Liceu de Alagoas, foi vereador em Manaus, jornalista, médico e professor. Formou-se em Medicina pela Faculdade da Bahia, tendo exercido, antes de formado, o magistério primário. Após formado, foi morar no estado do Amazonas, onde exerceu

A formação dessa comissão, que era composta por representantes, tanto do clero, quanto do meio intelectual, aqui nos referindo aos dois professores que lecionavam no Liceu, instituição reconhecida por abrigar os intelectuais de destaque do meio, é sintomática do período de circulação do compêndio. A valer, havia no Oitocentos a crença de que o progresso material e político deveria estar vinculado ao progresso moral, assim esclarece Bittencourt (2008, p. 34), porque “o espírito da civilização moderna era eminentemente liberal e religioso”.

Apesar de a aprovação não significar, necessariamente, o uso e a circulação do *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886), argumentamos que a licitação e a posição de Joaquim José de Araujo na instrução pública eram fortes indícios para tal finalidade.

Pela especificidade da obra em trazer como conteúdo a Pedagogia e a Metodologia do ensino, muito ligadas às disciplinas metódicas do Programa de Ensino da Escola Normal de Maceió (1869), e por não se ter indícios da existência de outros livros desta ordem em Alagoas no período imperial<sup>50</sup>, é possível afirmar que o manual foi o único livro responsável por iniciar os estudantes do curso normal local no magistério, nas questões relacionadas à didática geral. Com relação a isto, é cabido retomar as formulações de Trevisan (2008) a respeito da particularidade desse tipo de manual destinado a “ensinar a ensinar”, quaisquer que fossem os conteúdos, sendo utilizado como um currículo editado para a formação inicial e continuada de professores.

Apreciam Silva e Amorim (2017) que o vínculo entre a Escola Normal, o *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886) e a formação de professores em Alagoas é evidente, tendo em vista não apenas o cargo de professor e diretor da Escola Normal de Joaquim José de Araujo mas também pelo modo expressivo pelo qual as concepções de atuação da profissão se encontram no impresso, podendo ter colaborado para a conformação de uma cultura profissional dos professores locais e se tornando um elemento-chave para se pensar a formação de professores no Brasil e em Alagoas.

A obra em estudo, conforme sugestão do próprio Joaquim José de Araujo, pode ser considerado uma versão resumida do *Curso Prático de Pedagogia* (1870) de Daligault: “Que este *resumido compendio*, que apresentamos ao publico, possa concorrer para o bom resultado

---

o ofício de médico e colaborou em jornais e revistas de Manaus. Também foi presidente da Academia Amazonense de Letras. Em 1906, seus amigos publicaram uma conferência que ele proferiu Ideal Clube, em Manaus, sob o título *A Luz*. A conferência foi publicada em folheto, com o título *Conferência Literária Realizada no Salão Nobre do Ideal Clube*, pela Tipografia Palais Royal (BARROS, 2005).

<sup>50</sup> Até o presente momento não foi encontrado outro livro de Pedagogia nos acervos de Alagoas que circularam no período Imperial, apenas livros de metodologia do ensino de disciplinas específicas, como é o caso dos livros já apresentados no capítulo anterior. Localizamos no acervo do Arquivo Público de Alagoas o livro *Como se ensina*, publicado em São Paulo, em 1923, pelo professor alagoano Sampaio Doria, que não tomamos como objeto de análise por se tratar de uma obra produzida em outro espaço temporal.

da educação e instrução da infância, é o nosso mais sincero e ardente desejo” (ARAÚJO, 1886, s/p.). De fato, os dois compêndios apresentam estruturas semelhantes, essencialmente com relação à divisão dos assuntos em educação física, moral e intelectual.

As oitenta páginas da obra estão organizadas em duas partes. Na primeira, intitulada “Pedagogia”, os quinze capítulos são destinados às discussões teóricas, no tocante à definição da Pedagogia como campo do conhecimento, à divisão do ensino e também à instrução propriamente dita, em que explana sobre diversos assuntos concernentes ao cotidiano escolar, como mobília, meios disciplinares, classificação dos alunos, divisão do tempo e instrução moral e religiosa. Na segunda e maior parte, destinada à “Metodologia”, composta por vinte e cinco capítulos, expõe a respeito dos métodos gerais de organização da escola, quais sejam: Individual, Simultâneo, Mútuo e Misto, e, em seguida, aborda os métodos particulares do ensino de leitura, escrita, contabilidade e língua nacional.

Uma explanação mais detalhada e analítica de tais escritos será feita no capítulo seguinte desta dissertação, especialmente no que atende aos objetivos desta pesquisa, mas cumpre por hora observar o texto em sua forma e organização, com o intento de compreender o modo pelo qual as práticas e os saberes destinados à formação de professores foram organizados no *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886), tendo em vista que a disposição dos conteúdos e o suporte material são portadores de intenções e sugerem um modo de consultar e ler o impresso.

A este respeito, é oportuno retomar as formulações de Chartier (1998, p. 13), que adverte: “é preciso levar em conta que as formas produzem sentidos. Se as disposições materiais mudam, os textos também mudam”. Em vista disso, apresentamos inicialmente algumas conjecturas com relação à materialidade, por a entendermos como uma maneira de impor uma determinada forma de leitura e trato com o impresso, talvez um maior zelo e cuidado por parte de quem o manuseou, isto porque o formato de um livro pode ser decisivo para o seu significado (DARNTON, 2010).

Seguindo para os elementos internos do impresso, notamos que, apesar de este não apresentar um sumário, ao menos no exemplar analisado, identificamos uma organização longa e fragmentada e com títulos muito descritivos, mesmo a obra não sendo muito volumosa. Exemplo disto é a separação da explicação de cada um dos métodos em capítulos que detalham os fundamentos, técnicas, vantagens e desvantagens de cada um em vinte e cinco capítulos que dividem a segunda parte da obra. Apenas a título de ilustração, trazemos o índice que foi

elaborado para a versão transcrita, para que se tenha uma melhor noção do fracionamento dos conteúdos:<sup>51</sup>

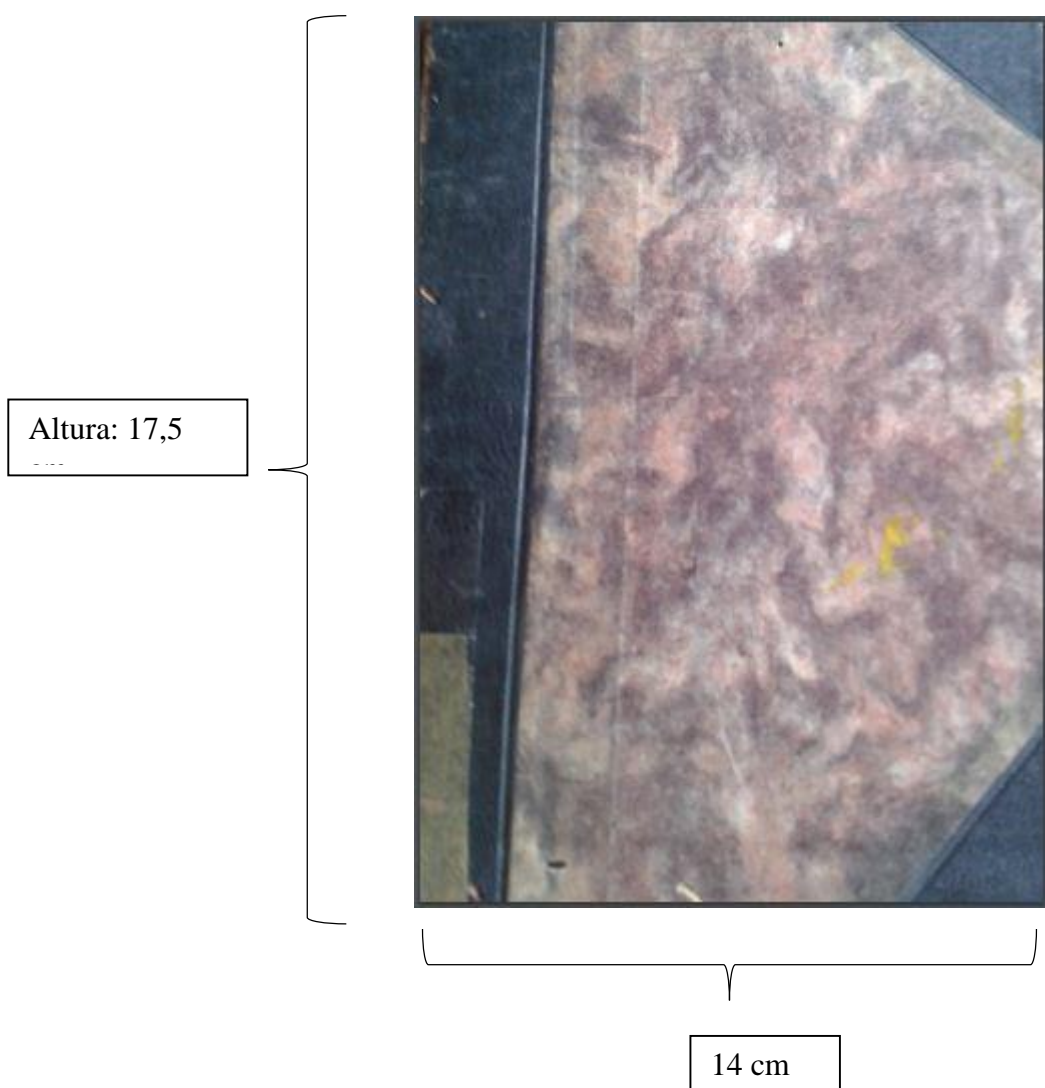
Figura 3 – Sumário elaborado para a versão transcrita do *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886)

PREFACIO	3		
PARTE PRIMEIRA PEDAGOGIA	4		
CAPITULO I – Definição e divisão do ensino	4		
CAPITULO II – Da educação physica	4	CAPITULO III – Methodo individual	15
CAPITULO III – Da educação intellectual	5	CAPITULO IV – Vantagens do methodo individual	15
CAPITULO IV – Da instrução propriamente dita	5	CAPITULO V – Inconveniencias do methodo individual	15
CAPITULO V – Da mobilia das escolas	6	CAPITULO VI – Methodo simultaneo	16
CAPITULO VI – Dos meios disciplinares	6	CAPITULO VII – Vantagens do methodo simultaneo	16
CAPITULO VI – Dos meios disciplinares	6	CAPITULO VIII – Methodo mutuo	17
CAPITULO VIII – Da classificação dos alumnos	7	CAPITULO IX – Vantagens do methodo mutuo	17
		CAPITULO X – Inconveniencias do methodo mutuo	18
1ª SECÇÃO – Leitura e analyse	7	CAPITULO XI – Methodo mixto ou simultaneo-mutuo	19
2ª SECÇÃO – Escripta	7	CAPITULO XII – Considerações sobre os quatro	19
3ª SECÇÃO – Contabilidade, desenho linear e systema	8	methodos geraes do ensino	
métrico-decimal		CAPITULO XIII – Methodos particulares	19
4ª SECÇÃO – Instrução moral e religiosa, noções de	8	CAPITULO XIV – Methodos de leitura	20
geographia e da historia do Brazil		CAPITULO XV – Methodo de antiga soletração	20
		CAPITULO XVI – Methodo de nova soletração	20
CAPITULO IX – Da divisão do tempo	8	CAPITULO XVII – Methodo de leitura sem soletração	21
CAPITULO X – Ordens precisas e úteis	9	CAPITULO XVIII – Apreciação dos trez methodos de	21
CAPITULO XI – Registros	10	leitura	
CAPITULO XII – Inspectores	10	CAPITULO XIX – Principios a seguir no ensino da	22
CAPITULO XIII – Premios	11	leitura	
CAPITULO XIV – Punições	11	CAPITULO XX – Methodos de escripta	22
CAPITULO XV – Da educação moral	12	CAPITULO XXI – Objectos necessarios para o ensino de	23
		escripta	
CAPITULO I – Methodologia	14	CAPITULO XXII – Methodo de contabilidade	23
CAPITULO II – Methodos geraes	15	CAPITULO XXIII – Do calculo verbal	24
		CAPITULO XXIV – Do calculo escripto	25
		CAPITULO XXV – Do ensino da lingua nacional	25

Fonte: <[www.cedu.ufal.br/grupopesquisa/gephecl/compendiodepedagogiapratica.pdf](http://www.cedu.ufal.br/grupopesquisa/gephecl/compendiodepedagogiapratica.pdf)>.

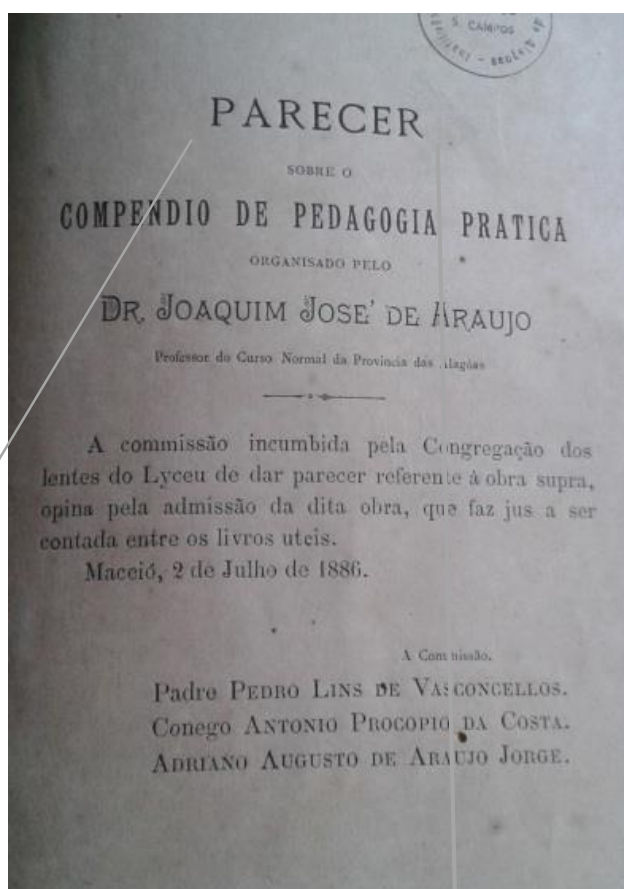
Em contraste com a demasiada subdivisão em capítulos, estão as modestas medidas da obra, com 17,5 cm de altura e 14 cm de largura, que fazem do referido livro um objeto leve e prático, de fácil manuseio, que o professor poderia carregar sempre consigo.

<sup>51</sup> O sumário elaborado para a versão transcrita não apresenta a divisão “PARTE SEGUNDA”, mas é possível compreender que esta se inicie após o capítulo XV “Da educação moral”.



Na folha de rosto, Joaquim José de Araujo anexa o parecer favorável para a circulação da obra dado por uma comissão que avaliou a obra. Entendemos o anexo do parecer já na folha de rosto como uma maneira de reforçar a legitimidade da obra e garantir a sua circulação. Também observamos um breve relato biográfico de Joaquim José de Araujo a respeito de sua função como professor do Curso Normal de Alagoas, realçando de igual modo a figura do autor:

Figura 4 – Folha de rosto do *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886)



Professor do Curso Normal da Província das Alagoas

Fonte: Acervo do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas, 2018

Um primeiro elemento que nos chama a atenção é o termo “organizado” para se referir ao compêndio e à responsabilidade que Joaquim José de Araújo tem para com o impresso. O professor não é tomado como autor, mas como organizador das ideias reunidas na obra, o que nos remete aos escritos de Barthes (2014) sobre a relação que se estabelece entre obra e autor, sendo a primeira constituída por um *tecido de citações*, e o autor como aquele que se utiliza de diversos outros discursos para compor o seu.

Também é importante observar a ênfase na sua ocupação como “Dr.”, o que nos leva a supor que houve uma valorização significativa à sua condição de médico, sendo esta entendida como mais importante do que a de mestre. Embora em letras menores, a informação de seu exercício como professor do Curso Normal também nos indica a intenção de legitimar os saberes veiculados na obra, visto que, neste contexto, os editores de obras didáticas esmeravam-se em valorizar a posição social dos autores e davam preferência por aqueles oriundos da elite



intelectual e política do meio, já que dificilmente seus nomes seriam vetados pelos conselhos que avaliavam as obras (BITTENCOURT, 2004).

No prefácio, foi possível observar que Joaquim José de Araujo chama a atenção para determinados aspectos da obra, procurando sugerir formas de leitura e apropriações de seus escritos. Assim, “Sem outra pretensão, a não ser a de facilitar aos que se dedicam ao magistério primário o estudo da pedagogia, resolvemos dar publicidade ao presente compêndio” (s/p), se esforça em exaltar o seu poder de síntese, anunciando que o *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886) apresenta saberes e práticas recomendadas pela própria experiência de professores primários, do modo mais resumido possível “para não torná-lo fastidioso pela prolixidade” (ARAUJO, 1886, s/p).

É importante assinalar que o poder de síntese era uma qualidade estimada para um escritor de compêndio, que precisava ter o domínio desses saberes para conseguir sistematizá-los (OLIVEIRA, 2017). Além disso, formula Silva (2008), os manuais pedagógicos sempre assumiam o caráter resumido de seus escritos porque pressupunham a pouca habilidade de leitura e o domínio das questões educacionais por parte dos estudantes aos quais se dirigiam. Tal perspectiva se verifica na passagem a seguir:

Esse futuro professor não é reconhecido como alguém com formação suficiente para acompanhar grandes obras pedagógicas ou argumentação. Para eles é reservado o mínimo para a compreensão e atuação como professores, por esse motivo os compêndios desempenharam um papel central na compreensão de grandes obras e uma certa democratização dos saberes reservados às leituras que poderiam ser consideradas superiores à capacidade de leitura e compreensão dos futuros docentes (OLIVEIRA, 2017, p. 80).

Com relação a isso, nos remetemos aos escritos de Darnton (2010) ao assinalar que o escritor escreve na expectativa de um leitor idealizado, o qual exerce influência sobre o autor tanto antes quanto depois do ato de composição do texto:

Os próprios autores são leitores, lendo e se associando a outros escritores, eles formam noções de gênero e estilo, além de uma ideia geral do empreendimento literário, que afetam seus textos, quer estejam escrevendo sonetos shakespearianos ou instruções para montar um kit de rádio (DARNTON, 2010, p. 125).

Não podemos esquecer que a idealização do leitor, aqui em especial, do professor primário, está subjulgada a um sistema de regras (CHARTIER, 1998) que põe em dependência a própria escrita de Joaquim José de Araujo. Assim, a ideia do professor primário como um sujeito que não tinha capacidade de compreender textos muito difíceis se dá em conformação

com os documentos legais que regulamentaram a formação e atuação dos mestres e, assim, definiram uma concepção de professor e de seus saberes em moldes elementares. Com base no que argumenta Barthes (2014) e em diálogo com a análise dos documentos da época, não é possível dizer que Joaquim José de Araujo inaugurou as ideias que defende em sua obra, uma vez que “um texto é feito de escrituras múltiplas, oriundas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação” (BARTHES, 2014, p. 64).

Para enfatizar aos professores a utilidade e importância do impresso, Joaquim José de Araujo apresenta, no prefácio, a íntima relação da obra no que diz respeito às orientações metodológicas de Mr. Daligault, em seu *Curso prático de Pedagogia* (1870), com a distância necessária que lhe permitiu adaptar-se ao programa de ensino primário de Alagoas, tendo ele adaptado as proposições do manual francês ao programa de ensino alagoano. Assim, defende a importância de adoção do impresso como guia para os professores primários alagoanos, os quais terão a segurança de ter o referencial teórico de um educador estrangeiro e adaptado à realidade do ensino alagoano.

No que consiste à disposição dos conteúdos na obra, como já foi dito, é destinada uma primeira parte à teoria, com definições sobre o campo da Pedagogia, e a segunda parte à prática, com a explanação dos métodos de ensino e a organização da escola, em consonância com as constantes no regulamento do Curso Normal de Maceió, elaborado por Joaquim José de Araujo, em 1869. No referido documento, o professor orienta que, após o primeiro ano de estudo das disciplinas, os normalistas deveriam frequentar as escolas práticas, como uma maneira de aplicar a teoria à prática:

Art. 5º uma das escolas publicas da capital, designada pela presidência da província, terá a denominação de escola pratica, e nella os alumnos do curso normal serão obrigados a fazer os exercícios práticos, desde que se matriculem no 2º anno, sob a direcção do respectivo professor, comparecendo a Ella logo depois das aulas do curso. Art 6º o professor da escola normal dará ao professor da escola pratica todas instrucções precisas, e inspeccionará os trabalhos da dita escola sempre que julgar conveniente. Art. 7º o numero de meninos admettidos na escola pratica não excederá a 60 (DIARIO DAS ALAGOAS, 7 de julho de 1869, p. 3).

Sobre isto, Silva (2008) explica que era comum, na escrita dos compêndios para professores, que, depois da explanação teórica se prosseguisse para as indicações de prática, como um momento em que “a Pedagogia desce do céu à terra”, para poderem se adequar aos currículos das Escolas Normais do período. Segundo Oliveira (2017), “não se tratava somente de compendiar os saberes práticos para a formação de professores e sim de compendiar os

saberes práticos para a formação de professores que estavam legitimados pelos programas das Escolas Normais” (OLIVEIRA, 2017, p. 79).

No primeiro capítulo da primeira parte, intitulado *Definição e divisão do ensino*, Joaquim José de Araujo define a Pedagogia como arte e como ciência. Conforme seu entendimento, a Pedagogia é arte quando se apoia na experiência e prática dos próprios mestres, e é ciência quando se preocupa, de modo mais elaborado, com os meios e métodos que podem produzir uma boa educação e instrução. Assim, orienta que os professores não abram mão da teoria e nem da prática, pois, se é necessário o conhecimento dos modernos métodos de ensino, posto que “as melhores escolas são aquellas, dirigidas por mestres bem habilitados, que, a par do perfeito conhecimento das matérias relativas ao ensino, tenham o de todos os methods e meios pedagógicos” (s/p), também é imprescindível que frequentem as escolas práticas como adjuntos, exercício indispensável ao magistério, uma vez que

Alli irão tomando parte nos trabalhos escolares, adquirir a pratica necessaria e observar o modo de estabelecer os diversos exercicios, desde os da abertura até os de encerramento das escolas; recebendo do respectivo professor a instrucção precisa, para que possam exercer convenientemente o magisterio (ARAUJO, 1886, p. 35).

Teoricamente, tal como acentua Villela (2005), a passagem *do artesanato à profissão* na docência deveria ocorrer com a institucionalização da formação de professores no século XIX pelas Escolas Normais, que substituiria o modelo “artesanal”, marcado pela improvisação e aprendizagem por imitação da prática de um mestre mais experiente, por um modelo profissional, que pressupunha o domínio de conteúdos e métodos específicos e aquisição de uma postura profissional. Vemos, contudo, na escrita desse impresso, alguns indícios de que a criação das instituições normalistas pode não ter substituído a prática de professores adjuntos.

Em vista disto, podemos ler o compêndio de Joaquim José de Araujo como uma tentativa de conjugar os dois modos de formação: o artesanal, porque aconselha que os professores frequentem as aulas práticas; e o profissional, porque procura versá-los nos modernos modos e métodos de ensino por meio do *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886).

Como era tradição na escrita dos compêndios no Oitocentos a proposta de uma educação tripartida (VILLELA, 2005), Joaquim José de Araujo entendia o sujeito a ser educado em sua forma integral: física, moral e intelectual e que o desenvolvimento de cada um destes ramos da educação exigiria o domínio, por parte do professor, de específicos modos e métodos de ensinar.

Por conseguinte, dedica um capítulo para explanar cada um desses domínios da educação, conceituando-os e elencando uma série de indicações para a prática do magistério,

atribuindo à figura do professor um ideário de sujeito polivalente, que deve se preocupar, ao mesmo tempo, com as condições pedagógicas do ensino (elaboração de exercícios variados para que as crianças não permaneçam por muito tempo na mesma posição); estruturais da escola (escolha de um espaço apropriado para o estabelecimento da escola, que deveria ser espaçoso, ausente de umidade e que goze de ventilação livre e ar puro) e físicas dos alunos (vigilância para com o vestuário e objetos portados pelas crianças).

Acreditava-se que fazia parte das funções de professor a educação e instrução dos alunos: “A ação educacional era resultante da união desses dois elementos. A concepção da instrução pública consistia na difusão de princípios éticos, morais, religiosos, políticos e culturais” (XAVIER, 2001, p. 27).

Somava-se a isto a garantia das condições psicológicas de aprendizagem dos alunos, o que também deveria ser uma preocupação do professor. No terceiro capítulo, *Da educação intelectual*, Joaquim José de Araujo a define como voltada a desenvolver a inteligência das crianças para receberem com proveito a instrução das diferentes matérias de ensino. Assim, deve o professor procurar ativar o que ele chama de “sub-faculdades” da alma das crianças, tais como: a percepção, a atenção, a memória, a imaginação, o juízo e o raciocínio.

Neste quesito, Araujo (1886) faz referência à adoção, em alguns países, do Método Lições de coisas, extraíndo deste a necessidade de partir da curiosidade das crianças e dos objetos que lhes atraem o sentido para conduzir o ensino. Quando, porém, trata da classificação dos alunos, orienta para que se caminhe pelo Método Mútuo, nos permitindo verificar que o professor deveria colher o que cada método oferecia de melhor para a sua prática.

No capítulo quatro, *Da instrução propriamente dita*, o escritor explana sobre as condições indispensáveis para que os professores pudessem exercer o magistério, a saber: domínio das matérias que iria ensinar, vocação para o magistério, conhecimento dos meios e métodos pedagógicos para manter a disciplina na escola, casa própria e o material necessário. Sobre este último, elenca no capítulo cinco todos os materiais e móveis escolares necessários para o funcionamento de uma escola:

Uma mesa com gavetas, collocada sobre estrado, para que o mestre, sentado em frente á Ella, possa observar, achando-se em pleno superior ao em que estão sentadas as crianças, tudo que se passar na escola.

Tres cadeiras, pelo menos; uma para o mestre e duas para visitantes.

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

Bancos com encosto, fixos ás carteiras, para assento dos meninos. Um quadro, com fundo de madeira invernizada de preto, assentado sobre cavallête, tendo

de área 1, m 21 quadrados, para os exercícios de desenho linear e cálculos arithmeticos.

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

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

As carteiras, ou mesões com bancos fixos, devem existir em numero sufficiente para accommodar bem as crianças. Cada banco deve ter de extensão a necessaria, para n'elle se sentarem seis a oito meninos. (ARAUJO, 1886, p. 08 - 09).

Num período onde praticamente não havia um prédio público escolar adequado na província das Alagoas (SANTOS, 2011), Joaquim José de Araujo colabora apontando as condições indispensáveis para lecionar a um número razoável de crianças, dando aos normalistas uma noção precisa e detalhada da organização material que deveria presidir a escola. Como bem colocado por Julia (2002, p. 32),

Na memória dos professores primários, as lições da escola normal não os preparavam, de modo algum, para esta gestão cotidiana das práticas da sala de aula; donde sua bulimia pela leitura de revistas pedagógicas, onde eles esperavam encontrar suportes para a sua inexperiência

Com efeito, os professores podiam encontrar na obra um importante material de consulta na providência do espaço escolar, posto que os mestres eram os responsáveis, inclusive, pela locação do espaço, da mobília e dos materiais. É notória a precariedade da escola primária no Império, como assinala Lins (1999, p. 92): “os governos provinciais se encarregavam de criar a escola e nomear o professor; mas a instalação escolar, treinamento dos professores no método, a fiscalização pedagógica e a eficiência educacional não entravam nas cogitações oficiais”.

Na província de Alagoas, a situação da escola primária não se assemelhava ao desenho apontado anteriormente, já que as instalações eram inadequadas e o número de estabelecimentos insuficiente:

As casas escolares eram “infectos casebres”, privadas de todo o conforto. Não havia uma só escola instalada em prédio próprio; todas funcionavam em casas comuns, de aluguel, desprovidas dos requisitos mais elementares de higiene. O mobiliário em algumas era antiquíssimo, em outras era o próprio mobiliário modestíssimo do professor (COSTA, 1931, p. 23).

Vilela (1982), assinala que as aulas terminavam por serem ministradas nas casas dos próprios professores, por não terem condições de alugar um espaço: “[a] situação das salas de aula, restritas a exíguos espaços tomados das casas alugadas, onde vivem o professor e toda a

sua família, pois, o que ele recebe, a título de ajuda, não lhe permite alugar outro prédio que destine exclusivamente, a escola” (VILELA, 1982, p. 13).

Do capítulo seis em diante, expõe a necessidade de o professor lançar mão de todos os meios que se fizerem convenientes para cultivar nos alunos a obediência e os bons hábitos, elencando-os em capítulos separados, que vão do seis ao quinze, com os seguintes temas: meios disciplinares, classificação dos alunos, distribuição do tempo; comando ordens precisas e úteis; realização de registro, função dos inspetores, concessão de prêmios e punições e educação moral.

Na segunda parte da obra, destinada à *Methodologia*, e com o mesmo título para o primeiro capítulo, o *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886) apresenta os métodos considerados apropriados ao ensino, sendo estes definidos como os meios empregados para transmitir os conhecimentos relativos a diferentes matérias. Com relação à instrução primária, Joaquim José de Araujo classifica os métodos de ensino como gerais e particulares:

Os methodos geraes servem para a conveniente organização das escolas, regular o modo porque devem ser effectuados os differentes exercicios, manter a disciplina e facilitar o ensino; e os particulares para determinar os principios e seguir-se no ensino de cada uma das materias. (ARAUJO, 1886, p. 35).

Os métodos gerais são classificados como individual, simultâneo, mútuo e misto, estando assim relacionados à organização da escola de maneira geral. Já os métodos particulares seriam condizentes aos princípios a serem seguidos no ensino de cada uma das matérias, que são os métodos de leitura, escrita, cálculo e língua nacional.

Com isto, já apresenta a distribuição dos conteúdos a serem ministrados pelos professores em quatro sessões e as divide em classes, a exemplo da matéria referente à escrita, conforme observamos a seguir:

- 1ª Classe. – Exercícios de linhas elementares das letras nas pedras de ardósia.
- 2ª Classe. – Idem sobre o papel, cobrindo o traslado.
- 3ª Classe. – Alfabeto em bastardo, ou bastardinho, letras maiúscula e algarismos dígitos, cobrindo o t
- 4ª Classe. – Maximas o pensamento moraes em bastardinho, letras maiúsculas e algarismo dígitos, cobrindo o traslado.
- 5ª Classe. – Idem que a 4ª classe, em vista do traslado.
- 6ª Classe. – Cursivo cheio por pauta.
- 7ª Classe. – Cursivo fino por pauta.
- 8ª Classe. – Idem que a 7.ª classe com mais desenvolvimento (ARAUJO, 1886, p. 13).

O compêndio do professor Araujo também apresenta a distribuição dos conteúdos pelos dias da semana, a serem copiados pelos professores:

Leitura, escripta e contabilidade em todos os dias. Os meninos da 7ª classe da 3ª secção se occuparão, nas sextas-feiras, do estudo do desenho linear; e os da 8ª classe, do systema métrico-decimal. Em todas segundas e quartas-feiras se farão exercícios de analyse grammatical e lógica; e nos sabbados versarão os exercícios sobre lições de historia segarda, cathecismo, noções de geographia e da historia do Brazil (ARAUJO, 1886, p. 15).

Com relação à divisão do tempo, Joaquim José de Araujo (1886) define o início e término das atividades na escola, assim como o modo como este tempo deve ser aproveitado, indicando os horários precisos para a entrada na escola, a chamada, a recitação do dia, os trabalhos de escrita, os momentos de atuação dos monitores e suas respectivas atividades, como assistir aos trabalhos de escrita, dar notas aos alunos, ensinar-lhes o modo correto de segurar a pena e de traçar as letras, por exemplo.

No que compete ao que ele nomeia de “ordens precisas e úteis”, o professor apresenta algumas ordens *breves, precisas e úteis* a serem emanadas pelo professor, não apenas ou necessariamente por palavras, mas também por sinais para que haja um bom funcionamento e organização da escola. A exemplo disto cita o toque da companhia e do apito, tidos como essenciais para o bom regimento da escola: “Obtido o silencio pelo toque de campã, o mestre anunciará, em breves palavras, o exercício a fazer-se, ou ordem a cumprir-se; e dando, em seguida, o signal de apito os meninos executarão o exercício anunciado” (ARAUJO, 1886, p. 19).

Sobre as formas de registros a serem feitos pelos professores em livros apropriados a respeito do número de estudantes matriculados, seus nomes, idade, filiação, tempo de frequência, assiduidade e conduta, explica: “Trez são os livros precisos para os registros de uma escola: O *livro de matricula*, o [livro] *de chamada e notas* e o [livro] *de termos de exames*” (ARAUJO, 1886, p. 20).

Joaquim José de Araujo fala ainda a respeito da inspeção escolar como um meio eficaz para alcançar a disciplina na escola, tendo em vista a função dos inspetores de fiscalizar os alunos e garantir a ordem e a moralidade, função esta que deve ser atribuída aos alunos mais inteligentes e de bom comportamento. Ainda neste capítulo, faz referência à necessidade de aquisição de professores adjuntos, o que iria fornecer a prática do ensino que é indispensável ao magistério.

Por fim, gostaríamos de destacar as orientações de Joaquim José de Araujo sobre a concessão de prêmios a serem concedidos pelos mestres aos alunos aplicados nos estudos,

justificando com o que ele chama de “desejo natural” dos homens de se sobressair, de conquistar seus objetivos por mérito, de ocupar lugares superiores e de obter prêmios e medalhas de distinção, características que já se manifestam nas crianças. Entre os prêmios recomendados pelo professor, estão:

- 1º – Elogio em particular.
- 2º – Elogio perante toda escola.
- 3º – Bilhetes de satisfação.
- 4º – Elevação a cargos de inspectores, ou monitores.
- 5º – Medalhas.
- 6º – Inscrição do nome em um quadro que se denominará – *quadro de honra*.

O *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886) oferece aos professores um verdadeiro guia, não apenas do manuseio do impresso, mas também de como lidar com as questões organizativas, curriculares, higiênicas, didáticas e pedagógicas de atuação profissional, tendo possivelmente se configurado como guia para as normalistas e conformado uma cultura específica dos professores locais.

No próximo capítulo, cuidaremos de tentar entender como a obra colaborou para a conformação de uma cultura profissional e identidade do professor, tendo em vista o seu papel de veicular os saberes necessários a essa prática.



#### **4 SABERES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO *COMPÊNDIO DE PEDAGOGIA PRÁTICA* (1886)**

Embora o *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886) apresente como elemento característico o “como fazer”, uma vez que nele Joaquim José de Araujo compendiou práticas pedagógicas, métodos e o comportamento dos professores, é possível dizer que este impresso não se deteve à simples apresentação de técnicas e modelos a serem seguidos mecanicamente.

Entendemos que a obra foi além, pois, pela apresentação de uma ideia do que é ser professor, de noções de Pedagogia, métodos, metodologia e pela veiculação destes saberes para docência em formação inicial na província alagoana, possivelmente colaborou com a constituição do campo pedagógico no Brasil.

Notadamente, como tem evidenciado a historiografia já discutida no primeiro capítulo a respeito dos compêndios pedagógicos para professores, a constituição da Pedagogia enquanto ciência e disciplina escolar normalista se deu conjuntamente com a circulação desses impressos, os quais se ocuparam com a veiculação e legitimação do “saber ser” e do “saber fazer” da docência no século XIX. Argumenta Trevisan (2011) que, por meio dos compêndios de Pedagogia, circularam em todo o país os saberes e práticas dirigidos para os professores em formação e que, por isto, as grandes transformações, permanências e rupturas no campo pedagógico podem ser neles percebidos. A pesquisadora analisa que a Pedagogia como ciência e como disciplina escolar foi delineada pelos documentos que a normatizaram e também pelos sujeitos que participaram de seu processo de discussão e elaboração (TREVISAN, 2011), entre os quais estão os compêndios de Pedagogia escritos e assinados pelos diretores de Escolas Normais no Império.

A perspectiva de análise apontada é corroborada por Silva (2003), Villela (2003), Silva e Correia (2004), Carvalho (2000, 2006), Mancini (2006), Silva (2007, 2008), Trevisan (2008), Catani (2009, 2010), Boto (2010), Pestana (2011), Silva (2013), Kulesza (2014), Silva (et al. 2014), Silva e Perez (2014), Araujo J. (2015), Oliveira (2017), Silva e Amorim (2017), os quais, em seus estudos sobre compêndios de Pedagogia, consideraram que esses impressos configuraram o campo de saberes dos profissionais interessados nas questões pedagógicas e indispensáveis ao exercício do magistério.

Por certo, os alunos do Curso Normal de Maceió encontraram nesta obra os saberes e fazeres a partir dos quais conceberiam sua profissão e, mesmo quando lidaram com orientações mais técnicas trazidas pela obra, como a organização do espaço, instruções para conduta em sala e métodos de ensino, ainda assim estavam em contato com conceitos importantes do campo

pedagógico, pois o “saber fazer” também é um tipo de saber, logo sua explanação compreende um tipo de teorização e de produção de conhecimento.

Assim, compreendendo o *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886) como um impresso que presumivelmente colaborou com a definição dos pré-requisitos para ser professor na província alagoana na segunda metade do século XIX, examinaremos alguns trechos que nos possibilitam entender o conjunto de saberes que delimitam o “saber ser” e o “saber fazer” da docência que seriam incorporados pelos normalistas em sua futura prática em sala de aula e também fora dela.

#### 4.1 O “SABER SER” PROFESSOR NO *COMPÊNDIO DE PEDAGOGIA PRÁTICA* (1886)

Amoroso, prudente, sábio, dedicado, zeloso, católico, *inteligente e bem instruído*: as considerações trazidas na obra conferem uma identidade à figura do professor. Em um tom catedrático, orienta os normalistas não apenas como proceder em sala, mas também sobre o que era importante ser para dominar a arte de ensinar: o mestre deve ser como “o espelho cuja luz reflecte-se sobre seus discípulos” (ARAÚJO, 1886, p. 29), o exemplo vivo de pureza, honestidade, boa conduta moral e amor ao próximo.

É possível perceber uma ligação direta entre esta ideia de professor e aquela defendida por Daligault, que defende a necessidade de o mestre tornar-se modelo e, assim, procura definir seus modos de ser e estar:

vê engrandecer-se, a elevar-se o seu importante papel: é ele realmente quem põe os meninos na posse das faculdades intelectuais, com que a natureza os dotara: é ele quem lhes ensina a pensar, refletir, raciocinar; é ele quem orna o seu espírito com esses conhecimentos, cuja aplicação as diversas necessidades da vida reclamam a cada passo; é ele enfim quem lhes abre os umbrais do palácio da razão, para as maravilhas da natureza, e para os prodígios da indústria humana (DALIGAULT, 1870, p. 19).

A valer, por meio da leitura desse impresso, os futuros professores na província alagoana tornavam-se cientes não apenas das lições, dos meios e métodos pedagógicos que deveriam conduzir o seu trabalho, mas também do tipo pessoa que deveriam ser, seus comportamentos, virtudes e valores, em razão de que:

A nobresa do professorado primário, verdadeiro apostolado exige dos que pretendem essa profissão grande somma de conhecimentos, para bem

poderem educar e instruir as crianças, não só em relação as matérias que constituem o ensino nas escolas, como referencia á moral (ARAUJO, 1886, s/p.)

Esta idealização sagrada e, ao mesmo tempo, intelectual e pragmática do magistério, a qual sentenciou o comportamento dos futuros professores no trabalho e na vida na província alagoana da segunda metade do século XIX, sugere aos normalistas uma ideia socialmente veiculada e aceita do que seria um professor naquele período. Com efeito, a historiografia dá conta de que a tônica do período era a de que o professor primário deveria possuir um *corpus* de saberes cuja aplicação prática deveria estar de acordo com as regras previstas pelo Estado e pela Igreja, o que não permitia aos professores atuarem de maneira improvisada (DURÃES, 2011).

No que compete às ações do Estado, vale recapitular que este procurou reger a atuação dos professores que deveriam atuar como um de seus agentes, sendo responsáveis pela disseminação de uma moral civilizadora (CASTANHA, 2006), fosse pela institucionalização da formação de professores pelas Escolas Normais, fosse pelo controle da produção e circulação dos impressos que lhes seriam destinados.

Os professores deveriam disciplinar as crianças e libertá-las de vícios como a inveja, a mentira e a preguiça: “O mestre, por sua vez, tem restricta obrigação de velar por ellas, corrigindo-lhes os vicios e defeitos e encaminhando-as á pratica da virtude, ao amor de Deus e de seus semelhantes” (ARAUJO, 1886, p. 29). O interesse estatal estaria no fato de que, uma vez que se obtivesse uma sociedade harmônica e civilizada, seus sujeitos aceitariam bem a hierarquização e a centralização do poder na sociedade imperial (CASTANHA, 2006).

Assim, atendendo ao papel do professor reclamado pelo Estado de civilizar e disciplinar as crianças, Joaquim José de Araujo, em seu compêndio, direciona todas as atividades em sala para um único fim: a imposição da disciplina e da moral, que deveriam ser inculcadas primeiramente nos mestres e, por meio deles, em seus discípulos.

Por isto é que orientava os futuros professores à adoção de uma série de dispositivos de controle, tais como a divisão dos meninos por classes, a boa divisão do tempo, mecanismos de sinais – como o apito e o toque da campainha –, a atuação de inspetores e monitores, além da própria escolha do Método Mútuo, que também teria como pano de fundo um objetivo moralizante e disciplinar, considerando:

Que o methodo mutuo só pode produzir bom resultado no ensino, quando o mestre for intelligente e illustrado a poder preparar bons monitores; e quando a essas qualidades reunir zêlo, moralidade e vocação para o magistério (ARAUJO, 1886, p. 48).

Em vista disto, a Igreja Católica preconizava para o professor, para além de qualidades mais técnicas e pedagógicas, algumas qualidades humanas. Desse modo,

virtudes como moral social, obediência (à hierarquia escolar e ao governo), carinho, amor e vocação passaram a compor as qualidades necessárias ao trabalho docente. Tais qualidades suscitaram maior proximidade entre o ato educativo e o ato de catequese, entre a figura do padre e do educador, levando a sociedade do final do século XIX a não distinguir a fronteira entre essas atividades (DURÃES, 2011, p. 472 – 473).

Em síntese, o professor ideal deveria dispor de boa qualidade moral, o que requeria a adesão à religião Católica, e conhecimento dos métodos pedagógicos, ou seja, além de ensinar a ler e a escrever, o mestre também era responsável pela moralização social de seus alunos (DURÃES, 2011), primordialmente porque esta moralização estava articulada com os interesses da Igreja, interessada na disseminação dos valores cristãos por meio da instrução, e também com os interesses do Estado, que ansiava por uma sociedade harmônica e civilizada.

Destarte, o *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886) ajudou a disseminar esse ideal de professor da época oitocentista aos futuros mestres na província alagoana. A preocupação com a formação moral dos *preceptores da infância*, sempre relacionada com a Igreja Católica é, de fato, uma das grandes inquietações de Joaquim José de Araujo em sua obra. Orienta o escritor que tudo o que existe deve ser atribuído a Deus e, por isto, os mestres deveriam ensinar os preceitos da moral de acordo com os princípios previstos pela Igreja:

Plantar no coração das crianças a crença de um Deus, creador do Universo, a convicção de uma vida futura, onde serão apreciados os nossos actos e julgados conforme o merecimento de cada um de nós, as verdades da religião, o amor que devemos ao proximo e as vantagens que para nós resultão de procedermos de accordo com os preceitos do bem e do justo, tal é o fim da educação moral (ARAUJO, 1886, p. 28).

Na definição da função de professor, observamos que Joaquim José de Araujo coloca a formação intelectual como em complemento à formação moral e religiosa do mestre, conforme podemos perceber em diversos trechos da obra em que o professor procura unir docência e sacerdócio, o ensino inseparável da evangelização:

Têm eles [os mestres] por dever fiscalisar os meninos confiados á sua inspecção, instruí-los, dando – lhes explicações sobre qualquer duvida que tenham, assistil-os nos trabalhos de escripta, velar pela *ordem e moralidade* e fazer que todos conservem em boa ordem os livros e mais objectos que lhes pertencem (ARAUJO, 1886, p. 30 – 22, grifos nossos).

De maneira enfática, o impresso reforça que o bom professor é aquele que não escolhe o ofício, mas antes é escolhido por ele, porque foi predestinado, por vocação, devendo ele ser também referência de vida cristã, como também consta no *Curso Prático de Pedagogia* (1870). Nas palavras de Daligault:

[...] o Preceptor concorre com o Sacerdote na sublime missão, que lhe está confiada, de conduzir suas ovelhas ao supremo fim de todos os homens neste mundo. Como o Sacerdote ele narra a seus discípulos, ou jovens alunos, as infinitas grandezas de Deus, e a magnificência de suas recompensas; como Sacerdote faz-lhes apreciar o imenso benefício da Redenção, e amar a doutrina Santa do Divino Redentor; como Sacerdote os inicia, mais ainda pelo exemplo do que com as lições, na prática de todas as virtudes cristãs; e como o Sacerdote enfim lhes mostra o Céu, e abre o caminho que a ele conduz (DALIGAULT, 1870, p. 20).

Como evidencia, Schaffrath (2000, p. 11) no Oitocentos o conceito de vocação é disseminado para legitimar o crescente aumento do número de mulheres ingressando no magistério: “em nome da natureza feminina e de sua vocação natural, as mulheres foram assumindo o magistério como profissão adequada para o seu sexo, já que o papel que lhes era exigido na escola era o mesmo que lhes era imputado na família”.

Na ocasião em que discorre sobre a formação pedagógica necessária à *instrução propriamente dita*, o professor normalista elenca quatro condições indispensáveis para os responsáveis pela instrução, quando menciona o caráter vocacional que exige o exercício da docência:

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

2ª – *Que tenha vocação para o magistério.*

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

4ª – Que disponha de casa apropriada, provida do material necessário (ARAUJO, 1886, p. 07, grifo nosso).

O elemento vocacional reclamado pelo escritor reafirma uma ideia de magistério como um dom reservado para quem tem vocação para o ofício e que não espera recompensa financeira por isto, logo nenhum interesse além do desejo em cumprir a grande missão de educar. Neste sentido, a visão vocacional do magistério feminino terminou por legitimar o preconceito contra a mulher na docência, pois subentendeu-se que “Trabalhar como professora e se sujeitar a uma baixa remuneração fazia parte do perfil vocacional das mulheres” (SCHAFFRATH, 2000, p. 15).

Assim, o professor é como um sacerdote, que entende o magistério como uma vocação e seus alunos como discípulos a quem se deve transmitir virtudes. Assim, argumenta Joaquim José de Araujo (1886, p. 46): “Não basta que o mestre seja bem preparado nas materias inherentes ao ensino, é preciso que, além d’esta indispensavel qualidade, tenha vocação para o magisterio, actividade, zêlo, e bôa instrucção”.

Por esta razão, eleger qualidades relacionadas ao indivíduo e a seu comportamento pessoal é uma preocupação de Joaquim José de Araujo, que apresenta em sua obra as condições para o ensino que ultrapassam a esfera instrucional e adentra na vida pessoal do professor, o qual indispensavelmente deve ser amoroso, sábio, prudente, zeloso, dedicado, além de competente, ou seja, conhecedor de todos os meios e métodos pedagógicos para o ensino a ser transmitido àqueles para os quais deveria ser como um retrato.

Em suas palavras, tem o mestre o dever de “tratar as crianças com brandura, procurando conquistar o respeito e a estima d’ellas pelo amor, e não pelo medo e terror” (ARAUJO, 1886, p. 31); ser religioso, preferencialmente católico, pela obrigação de encaminhar as crianças “[...] à pratica da virtude, ao amor de Deus e de seus semelhantes” (ARAUJO, 1886, p. 29); também dispor de moralidade, zelo, dedicação e prudência, pois só assim poderá servir de exemplo para as crianças: “O bom mestre deve reconhecer que elle é o espelho cuja luz reflecte-se sobre seus discípulos” (ARAUJO, 1886, p. 29). Aqui, vemos uma uma imagem do professor como sujeito exemplar frente à sociedade e, por esta razão, deve ele dispor de características pessoais que ultrapassem a esfera pedagógica.

Isto posto, é possível considerar que o “ser professor” amoroso, religioso e prudente, se não é mais importante, tem valor equivalente ao profissional que tem o domínio dos conteúdos e do método a serem ministrados. Assim como orienta Jean Baptiste Daligault, que aconselhava os interessados na carreira do magistério, como uma profissão vinculada à religiosidade:

Eis aqui a consciência destas diversas reflexões: Todo o jovem que se não sente inteiramente virtuoso, que não é sincera e profundamente religioso, não deve pensar jamais em entrar na carreira do ensino, porque aí nada de bom poderá fazer, sejam quais forem suas qualidades, porque em vez de dirigir a mocidade, a desviará do bom caminho, e finalmente porque nesta carreira não poderá alcançar para si mesmo nem consideração, nem felicidade (DALIGAULT, 1870, p. 38).

Desta maneira, o impresso de Joaquim José de Araujo traz em seu âmago o comportamento que culturalmente se esperava de um professor nos decênios finais do século XIX, qual seja, bondoso, amoroso, paciente e dedicado ao trabalho e aos estudos, como um

verdadeiro exemplo que a escola queria formar e como se a vida pessoal e a vida profissional fossem indissociáveis.

De outro modo, entendemos que ela foi imposta pela elite política dominante local, que utilizou, dentre outros meios, do *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886) para instrumentalizar o professor e levá-lo a colaborar com a efetivação do projeto de uma sociedade que se queria civilizada e moralizada, logo harmônica e passiva quanto às hierarquias e concentração de poder local. Como já destacou Chartier (1990), as representações nem sempre correspondem ao real, antes “são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam” (CHARTIER, 1990, p. 17).

Mediante tal raciocínio, não é plausível desassociar as práticas e os saberes destinados à formação de professores descritos na obra em estudo das relações sociais de seu tempo pois havia íntima relação destes saberes com o discurso daqueles que controlaram e legitimaram a sua circulação, logo com o contexto histórico, político e cultural que, em parte, os produziu.

Em razão disso, a obra pode ser definida como elemento de uma cultura *conforme*, para usar o termo de Julia (2011), e, como tal, de maneira nenhuma sua essência “pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular (JULIA, 2011, p. 01).

Considerado assim, o *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886) pode ser entendido como um veículo para a imposição da ideologia dominante da necessidade de civilizar e moralizar a sociedade do século XIX na província alagoana, por intermédio da atuação dos futuros professores primários, que deveriam se adequar ao perfil desejado naquele contexto.

Partiremos agora para uma análise sobre as indicações para a prática que ajudaram os normalistas a entenderem o funcionamento do cotidiano da escola, a sua organização pedagógica e material, que inclui o emprego do tempo, a divisão das matérias de estudo, o uso dos métodos gerais e particulares, entre outros componentes que configuraram o saber fazer-se professor.

#### 4.2 O “SABER FAZER”: INDICAÇÕES PARA A PRÁTICA DO PROFESSOR

Não é possível fazer uma análise sobre o *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886) sem tratar da cultura escolar primária que perpassa e é precisamente apresentada nesse impresso,

uma vez que ele se destina ao estabelecimento dos meios, modos, métodos e práticas a partir dos quais o ensino deveria ser conduzido pelos mestres em sala de aula. Assim, compõem o conjunto de saberes práticos a serem assimilados pelos futuros mestres, tal como está apresentado na obra em estudo: o programa de ensino (o que ensinar), os métodos de ensino (como ensinar), os métodos de organização da escola, a divisão e controle do tempo, exemplos de prêmios e castigos e o provimento das condições materiais da escola, aqui tratando tanto de recursos, como livros, quadros, mapas, tintas e móveis, como do próprio prédio escolar.

Uma das principais orientações na obra refere-se ao programa de ensino, ou seja, o que deveria ser ensinado pelos professores. No programa apresentado por Joaquim José de Araujo, as matérias são divididas em quatro seções que comportam, cada uma delas, oito classes. Estas classes poderiam ser divididas ainda em *decúrias*, ou seja, grupo de dez alunos, conforme o contingente do alunado fosse aumentando.

É importante ressaltar que esta divisão é característica do Método Mútuo, o que já nos indica uma certa preferência – ou maior domínio do autor do livro escolar – por este método de organização escolar, em detrimento dos demais métodos gerais que Joaquim José de Araujo irá conceituar em sua obra posteriormente, na pouco convincente tarefa de oferecer ao mestre possibilidade de escolha.

No quadro abaixo, observamos o modo como deve ser organizada e dividida a seleção de saberes destinados à instrução primária no Método Mútuo, a qual muito pouco se diferencia do programa de ensino normalista, tal como já discutido no primeiro capítulo, pois, na ideia vigente, o professor só precisava saber o que iria ensinar (VILLELA, 2003).

Quadro 4 - Divisão das matérias de ensino no *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886)

SEÇÃO	CLASSES
1º SEÇÃO: LEITURA E ANÁLISE	1ª classe: Estudo do alfabeto
	2ª classe: Estudo de sílabas
	3ª classe: Leitura de nomes e palavras de duas, três e mais sílabas separadas
	4ª classe: Leitura de livros impressos com letras de caráter mediano e sílabas separadas
	5ª classe: Leitura de livros impressos com letras de caráter mediano, sem separação de sílabas
	6ª classe: Leitura de livros impressos com letras de caráter comum
	7ª classe: Leitura de manuscritos e estudos de gramática com letras de caráter comum
	8ª classe: Leitura e análise de prosa e versos com letras de caráter comum



2ª SEÇÃO: ESCRITA	1ª classe: Exercícios de linhas elementares das letras nas pedras de ardósia
	2ª classe: O mesmo sobre o papel, cobrindo o traslado
	3ª classe: Alfabeto em bastardo, ou bastardinho, letras maiúsculas e algarismo dígitos, cobrindo o traslado
	4ª classe: Maximas o pensamento moraes em bastardinho, letras maiúsculas e algarismos dígitos, cobrindo o traslado
	5ª classe: O mesmo que a 4ª classe, em vista do traslado
	6ª classe: Cursivo cheio por pauta
	7ª classe: Cursivo fino por pauta
	8ª classe: O mesmo que a 7.ª classe, com mais desenvolvimento
3ª SEÇÃO: CONTABILIDADE, DESENHO LINEAR E SISTEMA MÉTRICO-DECIMAL	1ª classe: Numeração seguida até 100, exercícios do cálculo verbal, mediante o contador de Pestalozzi
	2ª classe: Estudo das pequenas tabuadas de somar, exercícios práticos de leitura de números compostos de 2 e 3 algarismos.
	3ª classe: Continuação do estudo das tabuadas de somar, exercícios práticos de leitura de números compostos de 3 a 6 algarismos, prática de somar pequenas parcelas
	4ª classe: Estudo das tabuadas de diminuir, pratica de somar com prova dos 9
	5ª classe: Estudo das tabuadas de multiplicar, prática de diminuir com a prova
	6ª classe: Estudo das tabuadas de dividir, prática de multiplicar com a prova
	7ª classe: Estudo da aritmética, do desenho linear e prática de dividir com a prova
	8ª classe: classe: Continuação do estudo da aritmética, frações, cálculos superiores e sistema métrico-decimal
4ª SEÇÃO: INSTRUÇÃO MORAL E RELIGIOSA, NOÇÕES DE GEOGRAFIA E DA HISTÓRIA DO BRASIL	1ª classe: Decoração, por explicação verbal, das principais orações da doutrina cristã
	2ª classe: O mesmo que a 1ª classe, com mais aprofundamento
	3ª classe: Leitura de preceitos morais
	4ª classe: Leitura da história sagrada
	5ª classe: Leitura do catecismo da doutrina cristã
	6ª classe: Catecismo decorado
	7ª classe: Noções de Geografia
	8ª classe: Noções de Geografia

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Ainda na primeira parte da obra, no capítulo VII intitulado *Da boa distribuição do tempo*, o professor normalista também orienta sobre a distribuição das matérias durante a

semana, respeitando a relevância de cada uma delas, de tal modo que seja destinado um tempo maior para as matérias mais importantes, tidas como *materias essenciaes*, e um tempo menor para as matérias menos importantes, as *materias acessórias*. No grupo das *materias essenciaes* se incluem: leitura e análise gramatical, escrita e contabilidade, para as quais se deve reservar um tempo diário. Já no grupo das *materias acessórias* estão: instrução moral e religiosa, noções de Geografia e da História do Brasil, desenho linear e sistema métrico-decimal, que devem ser trabalhadas em alguns dias por semana. Assim sendo, a distribuição das matérias durante a semana deveria ocorrer da seguinte maneira:

Leitura, escripta e contabilidade em todos os dias. Os meninos da 7ª classe da 3ª secção se occuparão, nas sextas-feiras, do estudo do desenho linear; e os da 8ª classe, do systema métrico-decimal. Em todas segundas e quartas-feiras se farão exercícios de analyse grammatical e lógica; e nos sabbados versarão os exercícios sobre lições de historia sagrada, cathecismo, noções de geographia e da historia do Brazil (ARAÚJO, 1886, p. 15).

O professor justifica que a aprendizagem da leitura, escrita e contabilidade é pré-requisito para a compreensão das demais matérias e, portanto, necessitam de um tempo maior: “Com razão devemos julgar as três primeiras essenciaes, porque, sem um certo adiantamento no estudo d’ellas, não se pode adquirir perfeito conhecimento das outras” (ARAÚJO, 1886, p. 11).

Neves (2003) nos ajuda a entender que as matérias classificadas como essenciais faziam parte, também, do rol dos conhecimentos básicos, pois, naquele período, a elite política julgava que a instrução pública deveria ser moralizada, civilizada e escolarizada, mas sem ultrapassar o estágio elementar da instrução: “o Método Lancasteriano atendia às expectativas da instrução básica e já tinha angariado status de um modelo educacional para promover a civilização; portanto, coerente com os interesses do governo imperial” (NEVES, 2003, p. 132). Em outras palavras, o Método Mútuo tornava possível o projeto de escolarização em massa, mas restringia o ensino ao mínimo, no intuito de reforçar a ordem social posta (NEVES, 2003). Com referência a isto, Costa (2010) já nos apontou como a efetivação do desenvolvimento e modernização do Brasil se deu nos termos da elite política e econômica cujos privilégios queria manter.

Tão importante quanto “o como”, era “o quê” deveria ser ensinado. Isto se vê na obra de Joaquim José de Araújo, que não se preocupou apenas em apresentar práticas, mas também orientar sobre as matrizes conceituais que deveriam orientar estas práticas, procurando distanciar os professores de um ensino leigo e improvisado.

Assim, reiterando a sua função de um importante instrumento do campo pedagógico na província alagoana, o *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886) apresentou, para aqueles que pela primeira vez mantinham contato com as questões relativas ao ensino, algumas noções de Pedagogia, método de ensino, metodologia, cada um dos métodos gerais de organização escolar (individual, simultâneo, mútuo e misto) e métodos particulares de leitura, escrita e contabilidade. O professor Joaquim esclarece que trata particularmente dos métodos de ensino de leitura, escrita e contabilidade porque estas são matérias *essenciais* e, portanto, seu ensino deve ser realizado sob meticulosa orientação. De outro modo, “Em relação às accessorias estão elles incluídos nos compendios, que d’ellas tratão” (ARAUJO, 1886, p. 51), ficando o mestre responsável pela escolha de bons compêndios.

Neste intento, o escritor primou por definições claras e objetivas, para que fossem acessíveis à compreensão dos normalistas, tendo em vista o seu objetivo de não tornar o estudo cansativo, *fastidioso pela prolixidade*. Com tais características, Joaquim José de Araujo define a Pedagogia como “a arte de bem educar e instruir as crianças, desenvolvendo-lhes as faculdades naturaes de accordo com os meios e methodos recommendados pela experiência e pratica dos mestres” (ARAUJO, 1886, p. 01). Mais à frente, pondera que a Pedagogia se reveste de um caráter mais científico quando vai além da experiência e passa a basear-se “no estudo da natureza humana, das qualidades indispensáveis ao mestre, dos deveres d’este para com os discípulos” (ARAUJO, 1886, p. 01), que inclui, além do saber ler, escrever, contar e rezar, o domínio de conteúdos e métodos especializados para o ensino.

Diante do exposto, vemos reunidas num mesmo conceito duas visões opostas de Pedagogia, quais sejam: a concepção artesanal de formação de professores – baseada na observação e reprodução da prática de professores experientes – e a concepção mais científica – que requeria do professor a compreensão do conteúdo das disciplinas mais especializadas em ensino: Pedagogia, Metodologia, Didática e Prática de Ensino (SILVA, 2012).

Esta ideia da Pedagogia que abarca as duas dimensões, artesanal e científica, nos parece sintomática do período de transição que caracterizou o contexto da segunda metade do século XIX – a busca pela modernização da formação de professores pela instituição das Escolas Normais esbarrava com as precárias condições de funcionamento dessas escolas. Como já discutido anteriormente, o insucesso das primeiras Escolas Normais fez com que os presidentes de província sugerissem um meio mais econômico – a concepção de professores adjuntos –, baseado na observação da prática de professores mais experientes (TANURI, 2000). Isto pode justificar, em parte, a recomendação de Joaquim José de Araujo sobre a prática desse novo tipo

de professor, talvez por considerar as precárias condições de funcionamento da Escola Normal de Maceió.

Araujo também apresenta aos normalistas uma definição do que seria método e metodologia, dois conceitos que, em sua escrita, parecem se confundir, mas que possuem diferenças. Em seu julgamento, enquanto a metodologia é entendida como “a parte da pedagogia que se ocupa dos *methodos* apropriados ao ensino” (ARAÚJO, 1886, p. 34, grifo nosso), o método é admitido como “o complexo de *meios* empregados para a instrução, ou antes uma combinação *systematica* de *meios* conducentes a transmissão, prompta e segura, de certos conhecimentos”, (ARAÚJO, 1886, p. 34, grifos nossos).

Em outras palavras, diferente do método, que compreende o próprio caminho a ser seguido, quer seja no ensino de disciplinas específicas, quer seja na organização escolar, a metodologia é assimilada como a ciência que estuda os métodos, logo o estudo teórico dos meios empregados no ato de ensinar, o qual é, segundo o seu julgamento, imprescindível para a formação de professores:

O estudo theorico e pratico dos methodos e meios pedagógicos, recommendados pela experiência e pratica dos mestres, é uma necessidade imprescindível, para os que se propõem ao honroso e difícil encargo de preceptor da infância” (ARAÚJO, 1886, s/p).

A respeito dos métodos gerais, que “servem para a conveniente organização das escolas, regular o modo porque devem ser effectuados os differentes exercicios, manter a disciplina e facilitar o ensino” (ARAÚJO, 1886, p. 35), a obra apresenta quatro conceitos, discorrendo sobre os Métodos Individual, Simultâneo, Mútuo e Misto. Na escrita de Joaquim José de Araujo, o conceito de cada um deles já é a explicação de como eles podem ser aplicados, acompanhado da descrição de suas vantagens e inconveniências, segundo ele, para que o professor tenha condições de escolha, e também porque, possivelmente, “O professor lutara com sérios embaraços, si desconhecer os *methodos* e *meios*, que presidem a organização das escolas” (ARAÚJO, 1886, s/p).

Na análise que apresentamos a seguir, procuramos extrair e manter o conceito de cada um dos métodos gerais tal como Joaquim José de Araujo os descreve na obra, para que seja observado o poder de síntese do escritor, qualidade muito estimada para um escritor de compêndio, que precisava ter o domínio desses saberes para conseguir sistematizá-los (OLIVEIRA, 2017).

- **Método individual**

Nas palavras de Joaquim José de Araujo, consiste “o methodo individual em o mestre instruir directamente a cada um dos meninos, por sua vez, tomando elle proprio as lições de cada uma das materias de que se compuzer o ensino” (ARAUJO, 1886, p. 36). O Método Individual é considerado pelo professor como muito vantajoso, não apenas pela instrução propriamente dita, já que o mestre lida diretamente com o aluno, mas também porque ele consegue regradar melhor a condição moral.

Assim, elenca como vantagens os seguintes pontos: 1) as crianças recebem instrução diretamente do mestre; 2) o mestre conhece melhor o nível de conhecimento das crianças; 3) há maior eficiência na transmissão, pelo mestre, das lições de moral e religião e dos preceitos de justiça e bondade.

Há, entretanto, inconveniências, caso o número de alunos seja muito grande, e, por esta razão, enumera algumas desvantagens: 1) Ausência de competição com os colegas, estando o aluno limitado a dar ao mestre as lições que lhe forem solicitadas; 2) Brevidade na execução das atividades, já que o professor precisa ainda atender aos demais alunos individualmente; 3) Perda de tempo, já que o aluno deverá aguardar que o professor atenda aos demais colegas até que chegue sua vez novamente; 4) Impossibilidade de boa disciplina, pelo grande tempo em que os alunos ficam ociosos e porque o mestre não terá condições de corrigir as lições e, ao mesmo tempo, observar o que se passa na escola; 5) Exaustão e cansaço físico do mestre.

Somando-se a isto, havia no Método Individual a impossibilidade de cultivar no aluno o espírito de competitividade, já que ele estudava sozinho e não tinha com quem rivalizar. Assim, explica Neves (2003), ao lado do desejo de economizar tempo na escolarização das massas no Método Mútuo, “a promoção do espírito de competição entre os alunos foi, portanto, o segundo princípio de seu método, que acabou por se tornar o principal recurso utilizado como agente estimulador da aprendizagem” (NEVES, 2003, p. 177).

- **Método Simultâneo**

O Método Simultâneo é tomado por Joaquim José de Araujo como um dos mais ineficientes com relação à disciplina, já que o mestre está o tempo todo ocupado, atendendo aos alunos individualmente. Assim o define:

Este methodo executa-se, dividindo-se todos os meninos da escola em um certo numero de classes, tendo-se em vista que cada classe se deve compor de alumnos que se achem no mesmo grau de habilitação. Esta divisão se fará em

todas as materias do ensino. Então passará o mestre a instruir cada classe por sua vez, tomando as lições aos meninos indistinctamente. Enquanto estiver occupado com uma das classes, as outras permanecerão nas bancadas estudando (ARAUJO, 1886, p. 40).

O escritor pondera que as vantagens do Método Simultâneo vão de encontro a diversos pontos do método individual, a saber: 1) possibilidade de ensinar a um número maior de alunos; 2) Promoção da competitividade; 3) sustentação melhor da ordem e da disciplina.

No que corresponde às desvantagens, estas são as mesmas do Método Individual, em que o professor tem que conduzir as atividades de maneira breve e não se livra do esgotamento físico, talvez pelo contingente maior de alunos.

- **Método Mútuo**

De acordo com as formulações de Joaquim José de Araujo, no Método Mútuo “os meninos são distribuídos por classes, de accôrdo com o grau de habilitação de cada um” (ARAUJO, 1886, p. 43). Uma de suas principais características é a atuação dos monitores, alunos mais avançados das últimas séries que são escolhidos pelo professor, com quem irão compartilhar, se não repassar, todas as atividades: “Os monitores se encarregarão da fiscalisação e instrucção dos meninos de suas respectivas classes; tomando-lhes as lições, cujo resultado apresentarão, por nota, ao mestre, no fim de cada exercício” (ARAUJO, 1886, p. 44).

A respeito das vantagens deste Método, o escritor lista: 1) facilidade de classificação dos alunos, que deverá estar de acordo com a classificação dos conteúdos já divididos por seções; 2) possibilidade de ensinar a um grande número de alunos, já que o mestre irá contar com a ajuda dos monitores; 3) continuidade dos exercícios de uma classe para outra; 4) boa disciplina dos alunos, uma vez que o mestre terá seu trabalho compartilhado com os monitores, então irá dispor de mais tempo para fiscalizar toda a escola.

Há, no entanto, inconveniências que terminam por limitar a eficácia na aplicação deste Método, tais como: 1) incompetência dos mestres que raramente apresentam reunidas as duas qualidades essenciais para exercer a docência, a saber, vocação e preparo pedagógico; 2) incapacidade dos monitores, por não apresentarem conduta exemplar; 3) em decorrência da fragilidade anterior, a atuação dos monitores pode causar embaraços na educação moral e religiosa, mesmo se estão preparados pedagogicamente: “Em geral, quando bons, limitão-se a tomar as lições, sem corrigir os defeitos e vícios” (ARAUJO, 1886, p. 48).

Assim, pondera que a aplicação do Método Mútuo, diante da ausência destes dois requisitos básicos, é quase impraticável:

Em conclusão diremos: Que o methodo mutuo só pode produzir bom resultado no ensino, quando o mestre for intelligente e illustrado a poder preparar bons monitores; e quando a essas qualidades reunir zêlo, moralidade e vocação para o magistério (ARAUJO, 1886, p. 48).

Em virtude destes impasses, o mais viável ao mestre seria a combinação entre o Método Simultâneo e o Método Mútuo, decorrendo disto o método denominado de Método Misto, ou *simutaneo-mutuo*.

- **Método Misto**

Tomando como referência Jean Baptiste Daligault, Joaquim José de Araujo explica que o Método Misto se diferencia do Método Mútuo pela colaboração de repetidores, que, ao contrário dos monitores, irão apenas repetir para as classes o que o mestre já explicou para toda a turma. Em suma,

[o método misto] consiste em serem os meninos distribuídos em um certo numero de classes, e instruídos pelo próprio mestre, que tomará lição a todas as classes, sucessivamente, fazendo que aquellas com as quaes já se occupou, ou ainda tem de se occupar, permanecerão nas bancadas, estudando, sob vigilância de repetidores (ARAUJO, 1886, p. 48).

Tendo apresentado cada um dos métodos gerais de organização escolar, Joaquim José de Araujo procurou dar a possibilidade de escolha por parte do mestre, porque entendia que “Um mestre illustrado e dedicado ao magisterio encontrará, em qualquer d’elles, meios para poder bem educar e instruir as crianças e regularisar os trabalhos de sua escola” e que “A escolha do methodo deve ser privativa do mestre” (ARAUJO, 1886, p. 50). Assim, orienta para que o professor empregue o Método que julgar mais conveniente, de acordo com o nível e quantidade de alunos.

Notamos, contudo, que Joaquim José de Araujo procurou convencer os futuros professores a adotarem o Método Mútuo, não apenas pelo espaço de escrita que destina à sua explanação, pois, enquanto a descrição de cada um dos demais ocupa apenas uma ou duas páginas, a explanação do Método Mútuo percorre toda a obra, mas também porque todas as indicações para a prática do professor é dada com base no referido Método.

Joaquim José de Araujo chega a mencionar, na obra, a adoção do Método Intuitivo em alguns países, explica-o brevemente, mas não se aprofunda e nem o oferece como alternativa para os seus leitores. Trata-se de uma simples menção:

[...] a curiosidade é um sentimento, que se manifesta com grande vehemencia. Todas deseão conhecer as cousas, seus nomes, origem, qualidade e utilidade. O mestre instruído e dedicado deve chamar a atenção de seus discípulos para os objectos, que lhes attrahem os sentidos, explicarlhes os nomes, a natureza e composição de cousas variadas. As explicações dos phenomenos physicos, mais communs, são de grande utilidade. Assim ao tempo que se vai desenvolvendo a Intel- Ligancia das crianças, vão ellas adquerido conhecimentos diversos. Para o desenvolvimento intellectual dos meninos se tem com grande provieto admittido, em alguns paizes, o ensino denominado – DAS COUSAS (ARAUJO, 1886, p. 06, grifo do autor).

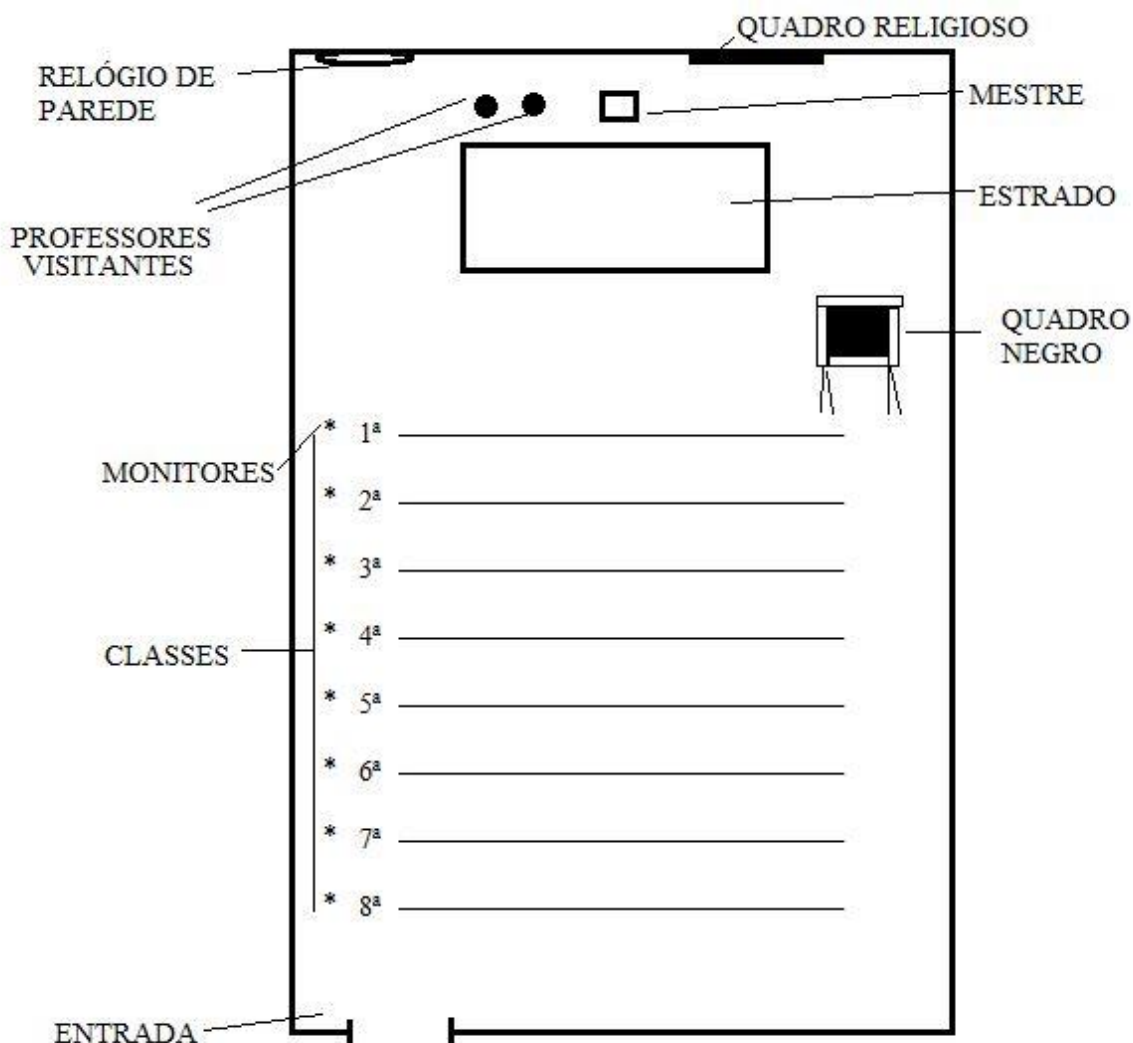
O professor fundamenta no Método Mútuo a sua concepção de como o ensino deveria acontecer, colaborando, então, para uma lógica de racionalização do trabalho do professor (ALBUQUERQUE, 2017), isto porque o referido método caracteriza-se pela definição pormenorizada do proceder do trabalho docente, que deveria ser igual em toda parte, visando assim a homogeneidade do ensino público.

Assim, além da divisão das matérias discutida anteriormente, outras orientações que fundamentaram no referido Método estão presentes. Ei-las: a organização material da escola; controle de matrículas, frequências e pareceres; atuação de monitores; ordens precisas e úteis para manter a disciplina; emprego do tempo; concessão de prêmios e castigos; métodos do ensino de leitura, escrita e contabilidade.

A seguir, apresentamos um plano do que seria escola de instrução primária no Método Mútuo, elaborado a partir das orientações contidas no impresso, no qual o autor discorre e detalha sobre todos os dispositivos materiais e pedagógicos. No plano, selecionamos as principais direções contidas na obra para serem representadas:



Figura 5 - Plano da escola primária com base no Compêndio de Pedagogia Prática (1886)



Fonte: Plano elaborado a partir dos Compêndios de Pedagogia

Uma das primeiras direções dadas pelo professor normalista refere-se à mesa do mestre, símbolo de hierarquia e poder, que deveria estar em posição central e superior às crianças, para que ele tivesse condições de observar tudo que se passava na escola. De acordo com o professor/autor do compêndio, a mesa com gavetas deve ser colocada sobre estrado, como um dos móveis preciosos a uma escola de instrução primária. De acordo com suas orientações, na mesa do mestre também deveria conter “Uma escrivaninha com tinteiro, campá e apito” (ARAÚJO, 1886, p. 08). Este destaque para o lugar do professor em sala de aula, de modo que lhe fosse possível visualizar a sala por inteiro, reafirma a necessidade de controle do comportamento dos alunos, “para que fosse providenciada a ele uma visão geral do ambiente de forma que pudesse controlar melhor a turma, evitando inadequações na conduta dos alunos ou indisciplina” (FERREIRA et al., 2016, p. 183).

Diante da mesa do mestre devem estar as carteiras ou mesões longos, que deveriam contar com tinteiros fixos e quadros de moldes de escrita, a serem utilizados durante os exercícios das matérias. Cada mesão representa uma classe, totalizando oito, que classificam os alunos de acordo com seus respectivos níveis de conhecimento. Bastos (2014) nos ajuda a entender que, dentro da mesma classe, todos os alunos deveriam estar em nível de conhecimento semelhante, ou seja, “nenhum aluno sabe nem mais e nem menos que o outro” (BASTOS, 2014, p. 36). Assim, cada classe tem um ritmo determinado de estudo, conforme Joaquim José de Araujo esmiúça em seu livro, porque devem seguir a sequência da divisão das matérias de ensino, conforme apresentamos no quadro 03.

Outro dispositivo interessante refere-se a três livros de registro de que deveria dispor o mestre, nos quais deveriam ser registradas informações sobre matrículas, frequências, notas e exames. São eles: *livro de matricula*, o de *chamada e notas* e o de *termos de exames*.

No primeiro, o *livro de matricula*, deveriam ser registrados os dados de matrícula dos alunos, conforme o modelo apresentado por Joaquim José de Araujo: “No principio de cada anno lectivo se abrirá a matricula com o seguinte titulo: Matricula dos alumnos da escola primaria da cidade de... da província de..., relativa ao anno de 18...” (ARAÚJO, 1886, p. 21). No segundo, o *livro chamada e notas*, o mestre registraria as faltas diárias e alguma observação cujo registro julgasse necessário. Já no terceiro, *livro de termos de exames*, deveriam constar as declarações do mestre a respeito da aprovação ou não aprovação dos alunos nas matérias do ensino primário. A respeito destes, o professor normalista acentua:

Por meio d’elles pode se saber, de momento o numero de meninos matriculados, seus nomes, idade, filiação, tempo de frequência, assiduidade, conducta e quaes oes que da escola sahirão instruidos em todas as matérias concernentes ao ensino primario (ARAÚJO, 1886, p. 20).

Entre os dispositivos materiais que deveriam compor a escola primária, também estão: um quadro posto sobre cavalete, cuja medida é devidamente especificada pelo professor, ou seja, área de  $1,21\text{m}^2$ ; um relógio de parede, para marcar o tempo de duração dos exercícios, o que evidencia a disciplina do tempo no Método Mútuo; um quadro religioso; um mapa geográfico do Império; um mapa com desenho dos padrões de pesos e medidas do sistema métrico-decimal; cabides para depósito de chapéus; vaso para água; réguas; compasso; esponja; giz etc.

A obrigatoriedade da utilização de boa parte desse material possui uma intencionalidade. O relógio, por exemplo, era de extrema relevância para gerir as atividades do dia e garantir o tempo bem aproveitado, já que todas as atividades eram cronometradas minuto

a minuto (BASTOS, 2014). O quadro religioso representava a influência da Igreja Católica na instrução pública, que procurou aliar-se às aspirações do estado imperial que pretendia escolarizar, moralizar e civilizar. O quadro de leitura era o principal referencial do professor para o ensino de leitura. Como assimila Ferreira (et al., 2016, p. 188), “o púlpito docente, as tábuas de ardósia, as caixas de areia, as recompensas e punições [...] parecem pares de instrumentais que dançam uma afinada melodia”.

Abaixo apresentamos um quadro do emprego do tempo, tal como apresenta o *Compêndio de Pedagogia Prática*, o qual é bastante ilustrativo do desejo de controlar e racionalizar o trabalho do professor:

Quadro 5 - Distribuição do tempo no Método Mútuo no *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886)

Horário	Atividades
De 9h às 10h	Entrada para a escola, chamada, oração do dia e atividades de escrita.
De 10h às 11h	Os meninos das seis primeiras classes estudarão sob a vigilância dos monitores, enquanto os alunos das sétima e oitava classes, que não exercem os cargos de monitores, darão ao mestre lições de algumas das matérias do dia.
De 11h às 12h	Os meninos das seis primeiras classes, formando decúrias (grupos de dez alunos), darão a seus monitores lições de leitura. Os da sétima e oitava classes que não forem monitores, estudarão nas bancadas. O mestre fiscalizará os grupos e o modo como são orientadas pelos monitores.
De 12h à 13h	As seis primeiras classes formarão decúrias de contabilidade regidas pelos monitores. Os meninos das sétima e oitava classes, que não forem monitores, continuarão no estudo de suas lições. O mestre fiscalizará as decúrias, a fim de que sejam as crianças bem instruídas pelos monitores.
De 13h às 14h	Os meninos das seis primeiras classes que já tiverem concluído as suas atividades serão dispensados, e o mestre se ocupará da orientação dos monitores e demais alunos das sétima e oitava classes. Ao findar cada um dos exercícios cada monitor apresentará ao mestre uma nota dos meninos de suas respectivas classes.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Para além de demonstrar o controle rigoroso do tempo na escola mútua, o quadro acima, juntamente com o plano apresentado anteriormente, evidencia o papel fundamental dos monitores – os alunos mais adiantados da turma que são escolhidos pelos mestres para realizarem boa parte de suas obrigações. Joaquim José de Araujo assevera: “Os monitores se encarregarão da fiscalização e instrução dos meninos de suas respectivas classes; tomando-lhes as lições, cujo resultado apresentarão, por nota, ao mestre, no fim de cada exercício” (ARAUJO, 1886, p. 43).

De fato, no Método Mútuo, a responsabilidade pelo ensino era dividida entre o professor e os monitores, mas em grande parte do tempo era o monitor quem ministrava as aulas, enquanto o mestre reinava em sua mesa, ao fundo da sala.

O professor, antes do início da aula, dá uma explicação especial e indicações particulares. Quando os demais alunos chegam à escola e tomam seus lugares, o monitor de cada classe transmite aos seus colegas os conhecimentos que lhe foram dados pelo professor (BASTOS, 2014, p. 36).

Observamos que o mestre tem um papel restrito aos monitores, já que não tem contato direto com os alunos, possivelmente permanecendo grande parte do tempo em sua mesa. Bastos (2014, p. 37) descreve a imagem: “sob um vasto e alto estrado, [...] como chefe de orquestra, ele regula e marcha a escola”. Ao mestre caberia o papel de vigiar, o que se adequava bem ao contexto da época que pretendia civilizar e manter a ordem para que fosse mais fácil governar (FERREIRA et al., 2016).

Do lugar de “chefe da orquestra”, o mestre deveria lançar mão de determinadas ordens precisas e de fácil compreensão, necessárias ao bom funcionamento da escola, tendo em vista a grande quantidade de alunos: “Estas ordens devem ser transmittidas pelo mestre, de modo que todos os meninos de todas as classes tenham d’ellas conhecimento a um só tempo” (ARAÚJO, 1886, p. 19). Entre as trinta ordens precisas e úteis do Método Mútuo, o professor escolhe tratar do *signal de campá*, que servirá para impor silêncio durante as atividades, e o *de apito*, que indica o início de qualquer atividade ou cumprimento de ordens. Conforme é possível o entendimento, a função destes é a de garantir o silêncio e a ordem na escola:

Obtido o silencio pelo toque de campá, o mestre annunciará, em breves palavras, o exercício a fazer-se, ou ordem a cumprir-se; e dando, em seguida, o signal de apito os meninos executarão o exercício annunciado. A transmissão das ordens por signaes concorre para o bom regimen das escolas, mantendo a disciplina e habituando as crianças á obediência (ARAÚJO, 1886, p. 20).

Desta maneira, o mestre teria o controle de todo o movimento da escola, desde a entrada até a saída, o que inclui a instalação dos alunos nos bancos, as mudanças de exercícios, o controle e regularização do trabalho dos monitores. Assim, poderia julgar convenientemente a aplicação de prêmios e castigo a todos os alunos, conforme o merecimento de cada um.

Joaquim José de Araujo dá exemplos detalhados das punições a serem aplicadas aos alunos, pelos mestres, de modo que despertem nas crianças os sentimentos de vergonha e de pudor:

- 1º - Repreensão em particular.
- 2º - Repreensão perante a escola.
- 3º - Perda de bilhetes de satisfação.
- 4º - Perda de medalhas.
- 5º - Cancellação do nome, se estiver no Quadro de honra.
- 6º - Inscrição do nome em um quadro que se denominará – Quadro negro.
- 7º - Despedida provisoria.
- 8º - Despedida definitiva (ARAUJO, 1886, p. 26).

No que se refere à concessão de prêmios, orienta que estes devem ser concedidos pelos mestres aos alunos aplicados nos estudos, justificando com o que ele chama de “desejo natural” dos homens de se sobressaírem, de conquistar seus objetivos por mérito, de ocupar lugares superiores e de obter prêmios e medalhas de distinção, características que já se manifestam nas crianças. Entre os prêmios recomendados pelo professor, estão:

- 1º - Elogio em particular.
- 2º - Elogio perante toda escola
- 3º - Bilhetes de satisfação.
- 4º - Elevação a cargos de inspectores, ou monitores.
- 5º - Medalhas.
- 6º - Inscrição do nome em um quadro que se denominará – *quadro de honra* (ARAUJO, 1886, p. 24).

Diante do exposto, é possível compreender que Joaquim José de Araujo entendia as recompensas, assim como os castigos, como grandes incentivadores da aprendizagem, já que esta era a lógica que regia a sociedade, que prometia dar a cada um conforme o seu merecimento e esforço:

É no homem civilizado um desejo natural o de conquistar por suas virtudes e saber logar distincto entre seus concidadãos. A vontade de sobresahir, de occupar classes superiores, logares de inspectores ou monitores e o desejo de obter premios e medalhas de distincção se manifestão nas crianças; e são incentivos que muito concorrem para o adiantamento d’ellas e pratica dos bons actos (ARAUJO, 1886, p. 25).

Entendemos que, ao mesmo tempo em que o professor se utiliza da concessão de prêmios e castigos como meios de alcançar a ordem e a disciplina dos alunos, também colabora com a reprodução da ideologia dominante na sociedade imperial, a de que os sujeitos devem se submeter à ordem vigente para se enquadrarem no perfil ideal, qual seja, honesto, civilizado e de boa conduta moral.

No que diz respeito aos métodos particulares, os quais deveriam ser utilizados pelos mestres “para determinar os principios e seguir-se no ensino de cada uma das matérias (ARAUJO, 1886, p.35), Joaquim José de Araujo abordou os Métodos de Ensino de Leitura, os

quais incluem a apresentação dos Métodos da Antiga Soletração, Nova Soletração e Sem Soletração, e os princípios a serem seguidos; Método de Escrita e os objetos necessários; e, por fim, o Método do Ensino de Contabilidade. É importante ressaltar que estas três matérias, consideradas as mais importantes do programa de ensino primário, compuseram o mínimo que “as luzes” reservaram para a escolarização das massas (NEVES, 2003).

## **Métodos de Leitura**

Na explicação dos Métodos de Leitura aos normalistas, Joaquim José de Araujo apresenta o que seria necessário, ao mestre, seguir alguns princípios que deveriam guiar o ensino de leitura, sendo o mais relevante deles que a simples decodificação é insuficiente, é preciso que os alunos saibam interpretar o que estão lendo: “Não basta que os que aprendem a ler pronunciem as palavras e as phrases; é necessario que comprehendão a significação d’ellas e o sentido do escripto” (ARAUJO, 1886, p. 58), para o que se tornava necessário:

- 1º – Fazer que todos os meninos conservem-se attentos durante as lições.
- 2º – Que comprehendão o que lerem, para o que deve o mestre explicar a significação das palavras, que pelos meninos não forem conhecidas e tambem o sentido do escripto.
- 3º – Acostumal-os á pronuncia perfeita das palavras, sem omissão de qualquer de seus elementos (ARAUJO, 1886, p. 59).

O escritor explica que havia uma grande variedade de métodos de leitura como, por exemplo, aqueles que seguiam princípios de intuição e outros que tinham por base o método silábico. Não era, entretanto, conveniente e útil abordar todos eles. Assim, preferiu orientar-se pelo que melhor julgou Daligault, tratando, portanto de apenas três: Método da Antiga Soletração, Nova Soletração e Sem Soletração.

O Método da Antiga Soletração, tal como explica o professor, reside em ensinar ao aluno a pronúncia de todas as letras do alfabeto, incluindo vogais e consoantes:

Este primeiro exercicio se fará dando-se por lição ao menino um certo numero de letras (34) em ordem regular. Conhecidas estas, aprenderá a conhecer outras quatro; e assim se proseguirá até que chegue elle a pronunciar e distinguir todas as letras do alfabeto (ARAUJO, 1886, p. 53)

Em seguida, deve o mestre instruir os alunos na leitura de sílabas simples, formada por uma sílaba e uma consoante. Depois, explicar-lhes sobre a pronúncia de sílabas com três letras; e, por fim, fazê-los compreender, na reunião destas, como se realiza a leitura das palavras. É

interessante observar que sua explicação se dá nos pormenores, inclusive escrevendo por extenso a exata pronúncia de cada letra do alfabeto: “á – bê – cê – dê – é – fê – gê – agá – i – jod – cá – lê – mê – nê – ó – pê q – r – s – t – u – v – x – z – y quê, rê – si- tê – ú –vê – xis – Zé – i grego ou ipsilon” (ARAUJO, 1886, p. 53).

Já no método da nova soletração, o professor normalista explica que o processo é semelhante, mudando apenas a ordem de alguns fatores, qual seja, que se deve iniciar pelo ensino da pronúncia das vogais, “porquanto a pronuncia das vogaes é muito mais facil, do que a das consoantes” (ARAUJO, 1886, p. 54).

Com referência ao Método de Leitura sem Soletração, como explica Joaquim José de Araujo, essa denominação é inconveniente, tendo em vista que é impraticável a leitura de qualquer palavra sem a soletração das sílabas. Ainda assim, esclarece que a nomenclatura se dá porque não se procede pelo estudo das sílabas para então estudar as palavras – estes dois processos devem ocorrer simultaneamente:

Conhecido o alphabeto entra o menino em exercícios de leitura, por quadros especiaes. O primeiro constará de palavras, que se organisem com as syllabas simples, relativas á primeira carta dos syllabarios; separadas as syllabas para facilitar; exemplo: a – ca – za – de – Jo – sé – é – bo – ni – ta. A primeira lettra – a – é conhecida pelo menino por ser uma vogal, representando na phrase um artigo; aprende a syllaba – Ca – ao depois a de – za – e lê, articulando-as, a palavra caza (ARAUJO, 1886, p. 55).

Em suas considerações sobre os três métodos, pondera o professor normalista que o professor deve apreciá-los e julgar o que lhe parecer mais conveniente. Não deixa, contudo, de se posicionar, demonstrando sua preferência pelo Método da Nova Soletração, que, “sem duvida, conduz as crianças, com mais rapidez, á leitura e torna-se mais agradável pelos exercicios, que se fazem após o estudo de cada uma das cartas dos syllabarios” (ARAUJO, 1886, p. 57), divergindo, assim, de Daligault, que, segundo ele, optou pelo Método Sem Soletração.

Para validar a sua preferência pelo Método da Nova Soletração, Joaquim José de Araujo faz referência aos livros de leitura de Abilio Cesar Borges, a saber, *Primeiro, segundo e Terceiro Livro de Leitura* (1868), os quais, segundo o professor normalista, teriam colaborado para a conquista de bons resultados na instrução primária alagoana. Vale recapitular que a análise documental levantada nesta pesquisa dá conta de que a província alagoana já era consumidora das obras de Abílio, como atestam os comunicados publicados nos jornais *Gutenberg (1881 – 1911)* e *Diário das Alagoas*, sobre pedidos de compra de várias remessas destes para as aulas de primeiras letras de Alagoas.

## Método de Escrita

Uma das primeiras observações a serem feitas sobre o método de escrita é que, nele, a escrita não se refere à transposição da leitura ou do pensamento em texto escrito, mas à própria escrita em si, ou seja, à forma das letras, o desenho das palavras no papel, logo discorre sobre “as regras para se traçarem as letras com perfeição guardando-se as proporções entre as partes que as compõem” (ARAUJO, 1886, p. 59), quais sejam, retas e curvas.

Desta forma, orienta o mestre que os primeiros exercícios de escrita iniciem pela instrução dos alunos nesses tracejados, levando-se em conta o tipo de letra que será admitido na escola, entre os quais: *Bastardo*, *bastardinho*, *cursivo* e *letras maiúsculas*. Orienta Joaquim José de Araujo que o mestre inicie pelo ensino da letra no formato bastardinho e depois cursivo, primeiro cobrindo traslados e depois sozinhos: “Para que adquirão as crianças um bom caracter de letra, recommendamos que se as faça escrever cobrindo traslados, até que tenham conseguido escrever bem; e nunca letras traçadas a lapis pelos monitores” (ARAUJO, 1886, p. 61 – 62).

Como materiais preciosos ao ensino da escrita, estão: “Pedras de ardósia, para principiantes, cadernos de quinze folhas, dobradas em quarto com papel absorvente, tinta pennas, lapis, regoas e traslados” (ARAUJO, 1886, p. 62). Com referência às pedras de ardósia, Ferreira (2016) explica que estas eram como quadros individuais, parecidas com os cadernos atuais, mas feitos de pedras de ardósia, nas quais os alunos treinariam a escrita.

## Método de Contabilidade

O método de ensino de contabilidade estava dividido no *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886) em cálculo verbal e cálculo escrito. No primeiro, o mestre deveria ensinar as crianças a contar oralmente de 1 a 100 e, do mesmo modo, a efetuarem as quatro operações fundamentais (adição, subtração, multiplicação e divisão). Para este exercício, Joaquim José de Araujo sugere o contador mecânico de Pestalozzi:

um quadro de madeira, sem fundo, tendo dez fios de arame paralelos e transversalmente dispostos, contendo cada um dez esferas de madeira enfiadas com espaço bastante, para que possam mover-se, com facilidade, de um para outro lado (ARAUJO, 1886, p. 64).



Com a utilização desse recurso, deveria o monitor contar junto com a classe pela qual ficou responsável, cada fileira de dezenas, até que se completassem 100. Nos pormenores, orienta o professor:

Depois de, por alguns dias, os haver exercitado na contagem seguida de uma dezena, fará o mesmo exercício sobre a segunda e assim até a decima. Após o ensino de cada dezena o monitor deverá exercitar a classe, mandando que os meninos proclamem o valor das esferas a proporção que elle as for passando da direita para a esquerda; e estes exercícios devem continuar até que todos os meninos da classe tenham conseguido contar seguidamente de 1 á 100 (ARAUJO, 1886, p. 65).

Somente depois do ensino de contagem de 1 até 100, o mestre deveria passar para o ensino das quatro operações fundamentais, que, inicialmente, deve se dar de modo verbal, devendo o professor agir exatamente como se segue, no caso da adição: “1 mais 2 = 3; 3 mais 2 = 5; 5 mais 2 = 7, etc. 1 mais 3 = 4; 4 mais 3 = 7; 7 mais 3 = 10, etc.” (ARAUJO, 1886, p. 66).

No ensino do cálculo escrito, deve o mestre seguir uma determinada sequência dos conteúdos a serem transmitidos de modo verbal e escrito, que deve assim ser estabelecida: 1º) números e seus valores (centena, dezena e unidade); 2º) leitura de números inteiros; 3º) frações ordinárias e decimais; 4º) as quatro operações com números inteiros; 5º) problemas matemáticos; 6º) números superiores; 7º) sistema métrico decimal; 8º) unidades de medida; 9º) desenho linear e das figuras do espaço.

Apesar do perceptível esforço de Joaquim José de Araujo em formar os futuros mestres locais no Método Mútuo, ele não se omite diante de uma realidade caótica que impossibilitava sua aplicação em Alagoas, devido à ausência de formação e vocação dos mestres para o magistério, incapacidade dos monitores, os quais, além de não estarem convenientemente habilitados, apresentavam condutas indesejáveis que podiam causar embaraços na educação moral e religiosa pretendida no período.

Esta não era uma situação específica da província alagoana, mas refletia o cenário nacional, como demonstra Bastos (2014), que elenca outros fatores, tais como: “a falta de adequados prédios escolares e material necessário à adoção do método Mútuo; o descontentamento dos mestres, pela falta de proteção dos poderes públicos e pela falta de recompensa pecuniária” (BASTOS, 2014, p. 42). A escritora assinala que o que houve foi muita discussão política em torno das vantagens e desvantagens do método, mas que, na prática, não existiu uma escola que comportasse mais de cem alunos, mestres em quantidade suficiente e formação adequada, ou o material necessário à sua efetivação.

Notadamente, o entusiasmo pelo Método residiu na possibilidade de manter a disciplina dos alunos com facilidade, já que se buscava habituá-los, desde a primeira classe, à ordem e à regra (BASTOS, 2014), o que se estenderia também ao mestre, visto que este era fiscalizado pelo Estado, desde a formação até a sua atuação. Além de mestres e alunos, a ação moralizante e cívica do Método Mútuo também procurava alcançar a família por meio das crianças: “A intenção era fazer desaparecer pouco a pouco o senso de ignorância, as velhas e funastas inclinações dos alunos e dos parentes” (BASTOS, 2014, p. 44).

De todo modo, Joaquim ofereceu aos mestres em formação todos os comandos necessários à execução das atividades na escola primária, de modo preciso e detalhado. Num contexto em que a formação de professores era insuficiente e precária, o escritor orientou tanto a prática cotidiana quanto permitiu o debate sobre conceitos importantes do campo pedagógico, que versam sobre o “quê”, e o “como” ensinar.

A valer, reconhecemos na figura de Joaquim José de Araujo, ainda que subjugado a todo um sistema de regras que controlou a produção e circulação de sua obra, o responsável pela conformação de uma cultura do magistério local, identificada na exposição da formação intelectual necessária, nos métodos de ensino descritos e recomendados, no aconselhamento do trato com os alunos, na organização do espaço, assim como na demarcação das virtudes e valores necessários ao professor na escola e fora dela, entre outros princípios a serem apropriados pelos mestres.

Nesta empreitada, Joaquim José de Araujo valeu-se das orientações de Jean Baptiste Daligault, no *Curso Prático de Pedagogia* (1870), um dos mais antigos manuais de Pedagogia utilizados no Brasil (ROCHADEL, 2015), de modo que sua obra é por ele mesmo considerada como uma versão resumida desta última. Em virtude disto, nos interessa o modo pelo qual Joaquim José de Araujo se apropriou do manual francês e até que ponto foi a sua inquietação em adequar os referenciais estrangeiros à realidade do programa de ensino na província alagoana. No próximo tópico, explanamos sobre a apropriação da obra francesa de Daligault por Joaquim José de Araujo, examinando alguns conceitos como Pedagogia, Metodologia, Método Mútuo, e outros elementos que compunham o cotidiano escolar, como mobília, meios disciplinares, classificação dos alunos, divisão do tempo, disciplina e instrução moral.

#### 4.3 APROPRIAÇÕES DO MANUAL DE JEAN BAPTISTE DALIGAULT NO COMPÊNDIO DE PEDAGOGIA PRÁTICA (1886)

A apresentação pormenorizada dos métodos e modos de proceder em sala de aula no *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886) pode ser lida como decorrente de um desejo do autor de promover a sua intelectualidade, mas, principalmente, do desejo do Estado em controlar o trabalho dos professores em sala de aula, pretendendo que o lido e o ensinado no Brasil firmasse suas bases em referências europeias.

Com efeito, aqueles que pretendiam reformar e letrar a sociedade brasileira julgaram que seria imprescindível a importação, a tradução e a circulação de impressos estrangeiros, sobretudo os franceses, que seriam destinados a todos os níveis de escolarização, inclusive para a formação de professores.

A presença dessa literatura no Brasil gerou um desconforto nos escritores nacionais que, fosse pelo desejo de “abrasileirar” os livros escolares, fosse para impulsionar a venda de suas obras, alegavam que a produção estrangeira não se adequava a nossa realidade.

Assim se colocou Joaquim José de Araujo que, mesmo tendo expresso que sua principal referência estava no *Curso Prático de Pedagogia* (1870) de Jean Baptiste Daligault, compromete-se, já no prefácio de sua obra, a manter a distância necessária que lhe permitisse adequar as suas proposições ao programa de ensino primário alagoano: “a exposição dos diferentes methodos e meios, apropriados á educação e instrucção da infância, procuramos accommodal-os ao programa de ensino, entre nós admittido, diverso em alguns pontos do da França” (ARAUJO, 1886, s/p).

A saber, o *Curso Prático de Pedagogia destinado aos alumnos das Escolas normaes primarias Aspirantes ao magistério, e aos Professores em exercício* de Jean Baptiste Daligault, foi publicado pela primeira vez em 1851, na França, pela editora parisiense Dezobry et E. Magdeleine, quando ele era diretor da Escola Normal Primária de Alençon (SOUZA, 2013). A primeira tradução da obra no Brasil, tal como investigou Souza (2013), foi publicada em 1865, na província de Pernambuco, feita por Joaquim Pires Machado Portella; a segunda tradução foi publicada em 1870, em Santa Catarina pela Typographia Ribeiro & Caminho, e a terceira tradução em 1874, pela Editora A. A. Cruz Coutinho, no Rio de Janeiro. A edição que utilizamos neste estudo foi a segunda, em virtude de ela estar digitalizada e disponível no repositório institucional da Universidade Federal de Santa Catarina.

É possível que a escolha de Daligault por Joaquim José de Araujo tenha sido em decorrência do fato de que a obra francesa já era referência na província, como demonstra o

*Relatório da Instrucção Pública e Particular da Província das Alagoas* (1866) de Thomaz do Bomfim Espíndola (1832 – 1889), que indica a compra de 100 exemplares do *Curso Prático de Pedagogia* de Jean Baptiste Daligault.

reconhecendo sêr de maior urgencia e necessidade se imprimir e distribuir sem demora pelas Escolas Publicas da Provincia [...] Enquanto não é satisfeita a primeira medida – a installação da escola normal [...] seria util e conveniente que a V. Exc. se dignasse de mandar comprar uns 100 exemplares do curso Souza (2013) averiguou pratico de pedagogia por M. Daligault, traduzido por J.P.M.P. e outros do ensino mutuo de M. Sarazin professor do curso especial do ensino mutuo de Pariz e traduzido por J. Alves Portella, para serem distribuidos pelos professores, afim de que eles se ponham a par do dever do seu magisterio e dos diversos methodos de ensino (ESPÍNDOLA, 1866, s/p.).

A aquisição do compêndio de Daligault evidencia influência francesa no processo de formação de professores na província alagoana, a qual se tornou referência antes mesmo da instalação da Escola Normal, o que veio a ocorrer em 1869. Assim, conhecer Daligault pode ter significado para Joaquim José de Araujo como um tipo de capital que lhe dava a licença para se dirigir aos professores, tendo em vista que o escritor francês era “como uma espécie de fundador dos discursos que fundamentam as representações da docência no período” (SILVA; PEREZ, 2014, p. 101).

Especialmente no que tange à apropriação feita por Joaquim José de Araujo da obra francesa de Daligault, Barthes (2014) nos ajuda a entender que ela é característica de qualquer discurso: “o escritor não pode deixar de imitar um gesto sempre anterior, nunca original; o seu único poder é o de misturar as escritas, de as contrariar umas às outras, de modo a nunca se apoiar numa delas” (BARTHES, 2004, p. 52).

Uma leitura do *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886), nos permite observar que alguns conceitos centrais da obra de Daligault foram articulados na escrita da obra de Joaquim José de Araujo, essencialmente no que se refere noção de mestre e a formação que a ele deveria ser dirigida. Em sua concepção, deveria o mestre dispor de bondade, firmeza, paciência, regularidade, zelo, pureza de costumes e piedade cristã (DALIGAULT, 1870, p. 22). Para tanto, a formação de professores deveria se voltar para este fim:

Mais importante que a educação intelectual que ilustra o espirito, a educação moral fôrma o coração, isto é, corrige as imperfeições do caracter, destrue ou previne os maus hábitos, predispõe a vontade a seguir os preceitos da virtude, em uma palavra, mantém a observância da lei que todo homem, que vive na sociedade, encontra gravada no seu coração, o que se chama *lei natural* (DALIGAULT, 1870, p. 159, grifo do autor).

Assim, tendo como propósito “ensinar aos aspirantes ao magistério o que deveriam fazer” (DALIGAULT, 1870, p. 15), o *Curso Prático de Pedagogia* (1870) traz a preocupação com a definição dos saberes do magistério, que nos ajudam a compreender a origem das orientações do compêndio alagoano, quais sejam: firmeza, paciência, regularidade, zelo, pureza de costumes, piedade cristã, polidez, modéstia, prudência, desinteresse e amor ao retiro; os meios disciplinares, além do domínio de todos os dispositivos pedagógicos já resumidos no *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886), de Joaquim José de Araujo, como a divisão das matérias, organização material da escola, o controle de matrículas, frequências e pareceres; atuação de monitores, ordens precisas e úteis para manter a disciplina, emprego do tempo; concessão de prêmios e castigos, métodos do ensino de leitura, escrita e contabilidade.

A noção de Pedagogia foi apropriada principalmente para tratar da educação integral a à qual a criança deveria ser submetida, em seus aspectos físico, moral e intelectual, assim atendendo às questões de ordem, uma vez que:

Sendo o homem a mais perfeita de todas as criaturas, tendo, além de um corpo provido de diferentes órgãos necessários às diversas funções da vida, uma alma incorpórea, immortal, livre e inteligente, cujas principais faculdades são – sensibilidade, entendimento e vontade, em trez ramos deve ser dividida a educação da infância: *Educação physica, intellectual e moral* (ARAUJO, 1886, p. 01 – 02, *grifo do autor*).

Em relação ao conceito de Metodologia, o escritor se apropria do conceito de Daligault para justificar a necessidade de delimitação da maneira correta de ensinar, evidenciado o que era apropriado ao ensino, descrita como “combinação *systematica* de meios conducentes a transmissão, prompta e segura, de certos conhecimentos” (Idem, p. 34).

Em alguns momentos, temos a impressão de que Joaquim José de Araujo apenas descreve as imagens trazidas por Daligault – isso ocorre, por exemplo, na explicação do que deveriam conter os livros de registro. No manual francês, a figura que representa a organização desses cadernos chega a ser autoexplicativa, como observamos na figura abaixo.



Consideramos que o conceito central de Daligault mobilizado na escrita do *Compêndio* foi a noção de moral, apropriada por Joaquim José de Araujo ao direcionar toda a prática do mestre à este fim. Em primeiro lugar, porque atribui à moral a mesma importância dos demais conteúdos que deveria formar o intelecto do mestre, tal como argumenta no prefácio da obra:

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

Observamos, assim, uma forte presença dos escritos de Daligault para as definições do ser e do saber fazer a docência no *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886), em diversos pontos, para além dos aqui analisados, como o modo de conceber o Método Mútuo, a Classificação dos alunos e a divisão do tempo e das matérias. Contudo, fica aparente a reinvenção e adaptação de vários elementos trazidos por este referencial francês.

Em vista disto, julgamos por mais adequado abster-nos da descrição de cada um desses dispositivos no compêndio francês e o modo como se assemelham ao que é descrito no compêndio alagoano, em favor da análise dos pontos em que Joaquim José de Araujo conseguiu reinventar, silenciar ou adaptar algumas das proposições de Jean Baptiste Daligault, visto que a apropriação não foi feita de modo replicado. Pelo contrário, o escritor redimensiona e toma posição com relação a alguns pontos apresentados no compêndio francês, a saber: na distribuição de tempo com relação às matérias de ensino; o método geral de organização escolar mais adequado; e o método particular do ensino de leitura. Na perspectiva apontada, um dos primeiros assuntos que gostaríamos de destacar diz respeito à boa distribuição do tempo de ensino das matérias. Como podemos perceber nas figuras abaixo, as quais representam apenas uma parte da extensa divisão apresentada no *Curso Prático de Pedagogia* (1870), Daligault se preocupa em definir, minuto a minuto, o que deve ser feito na escola, tal como também faz Joaquim José de Araujo em sua obra.





Figura 8 – II Distribuição do tempo de trabalho no *Curso Prático de Pedagogia* (1870)

Quer no verão quer no inverno :	2 e 30 a 2 e 45	Entrada, chamada e oração.	Entrada, chamada e oração.	Entrada, chamada e oração.	Entrada, chamada e oração.
	2 e 45 a 3	Geogra- phia. M.	Geogra- phia. D.	Leitura D.	Leitura D.
	3 a 3 e 5	Geogra- phia D.	Geogra- phia M.	Idem D.	Idem D.
	3 e 15 a 3 e 30	Dever do calculu I.	Leitura D.	Leitura de Geog. M.	Idem D.
	3 e 30 a 3 e 45	Idem I.	Idem D.	Idem D.	Leitura M.
	3 e 45 a 4 15	Desenho bordada. M.	Escrepta costuras M.	Escrepta costuras M.	Escrepta costuras M.
	4 e 15 a 4 e 20	Sahida.	Sahida.	Sahida.	Sahida.
	4 e 20 a 4 e 30	Canto M.	Canto M.	Canto M.	Canto M.
	4 e 30 a 4 e 45	Calculo M.	Dever do calculu I.	Calculo D.	Calculo verbal D.
		Calculo D.	Calculo M.	Idem D.	Idem D.
	4 e 45 a 5 *	Cop. do dever I.	Calculo D.	Calculo M.	Idem D.
	5 *	Idem I.	Cop. do dever I.	Calculo D.	Calculo verbal M.
	5 e 15 a 5 e 30				
	Pelas 5 e 30	Oração e sahida.	Oração e sahida.	Oração e sahida.	Oração e sahida.

Cálculo

Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

Uma importante diferença reside no fato de que, enquanto Daligault tem como base regulamento para a instrução primária em vigor na França, que estabelecia a obrigatoriedade do ensino diário de instrução do cálculo e medidas, Joaquim José de Araujo procurou seguir as constantes no Método Mútuo a respeito das matérias *essenciaes*, que eram leitura, escrita e contabilidade. A ideia era a de oferecer o mínimo possível de conhecimento às massas, no intuito de reforçar a ordem social posta (NEVES, 2003).

Isto possivelmente também determinou a diferença entre a escolha do método mais adequado por parte dos dois escritores. Enquanto Joaquim José de Araujo demonstrava uma preferência pelo Método Mútuo, Daligault dava preferência ao Método Simultâneo, porque melhor se adequava ao trabalho com as crianças. Quanto à escolha de Araujo, podemos considerar que estaria relacionada ao projeto de escolarização incorporado pelos dirigentes provinciais de escolarizar com economia de tempo e de dinheiro, oferecendo apenas o mínimo de instrução. De fato, Costa (2010) já nos apontou como a efetivação do desenvolvimento e modernização do Brasil se deu nos termos da elite e nos privilégios que esta queria manter.

Por fim, gostaríamos de destacar um terceiro distanciamento de Joaquim José de Araujo para com as proposições de Daligault, agora em se tratando da escolha do método particular do ensino de leitura. Enquanto Daligault demonstrava preferência pelo método da leitura sem soletração, no qual o estudo das sílabas e das palavras ocorria simultaneamente, Joaquim José de Araujo dava preferência pelo Método da Nova Soletração, porque este ia do simples ao complexo, facilitando a compreensão de uma clientela que não dominava o mínimo, pelas precárias condições de instrução na província.

A escolha de Joaquim José de Araujo pelo Método da Nova Soletração era uma recomendação oficial, conforme consta no *Relatorio Instrução Publica e Particular da Província das Alagoas* (1866), redigido por Thomaz do Bomfim Espíndola, quando faz severas críticas aos professores que conduzem o ensino na província de modo improvisado:

a leitura ainda é ensinada pelo methodo da antiga soletração e por livros diversos, ignorando muitos professores o novo methodo de soletrar e o da leitura sem soletração, e consequentemente as vantagens comparativas d'esses diferentes methodos (ESPÍNDOLA, 1866, p. 3 – 4).

Além disto, possivelmente o escritor ponderou que, na província alagoana a população encontrava-se em total desconhecimento do mínimo, o que tornava irrealizável qualquer tentativa do ensino de leitura que não fosse do mais simples, desde o estudo das vogais até o mais complexo, passando pelo estudo das consoantes, sílabas, até a leitura de palavras e frases. Assim, o método da nova soletração lhe parecia mas exequível:

é opinião de muitos mestres, que se deve começar pelo ensino das letras vogaes, passando ao depois ao das consoantes. Julgamos rasoavel e util essa opinião; porquanto a pronuncia das vogaes é muito mais facil, do que a das consoantes. Conhecido todo o alphabeto entrará o menino no estudo da primeira carta dos syllabarios, composta de syllabas formadas por uma consoante com uma vogal simples. Após este exercicio passará ao de leitura de nomes e palavras, que tenham por elementos as syllabas consoantes da primeira carta, já sabidas. Ao depois estudará a segunda carta de syllabas, composta de trez letras. Terminada esta, se exercitará na leitura de palavras organisadas com as syllabas das primeira e segunda cartas dos syllabarios; e assim proseguindo, ao findar a ultima das cartas de syllabas, estará o menino apto á ler expeditamente (ARAUJO, 1886, p. 54).

Notadamente, na província alagoana havia um grande contingente populacional analfabeto no período do Oitocentos, como averiguou Verçosa (2015), o que dá chão para a afirmativa de Carvalho (1981, p. 51), sobre a situação da leitura no Império, ao dizer que “[...] a elite era uma ilha de letrados num mar de analfabetos”.

Como foi possível observar, Joaquim José de Araujo não se limitou à simples reprodução do que apresentava o compêndio francês porque manteve a preocupação em observar quais de seus pontos eram realizáveis na província alagoana e, assim, os adaptou e empregou a sua leitura. Tal como Maingueneau (2016) nos ajuda a entender, não é coerente reduzir autor do *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886) nem às suas singularidades enquanto sujeito, nem ao contexto, já que o lugar do autor é incerto, onde se entrecruzam o interior e o exterior de uma obra.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886) foi um importante material de consulta, legitimação e circulação de saberes e práticas pedagógicas, que possivelmente auxiliou os futuros professores primários na província alagoana a conceber e a exercer a profissão do magistério. As indicações presentes nesse impresso, circulando entre professores em formação inicial, apontam para a sua contribuição na construção da identidade coletiva dos professores, dentro e fora da escola, como exemplo de dedicação, prudência, fé e boa conduta moral.

Fazemos a leitura de que a obra também colaborou para a constituição do campo pedagógico no Brasil no Oitocentos, à medida que se ocupou da demarcação do campo teórico e prático da Pedagogia, definindo-a e a seus métodos (gerais e particulares) e metodologia, isto é, compendiou, adaptou e apresentou o “saber ser” e o “saber fazer” para aqueles que, pela primeira vez, mantinham contato com as competências do ofício de ensinar.

Tendo provavelmente conformado a cultura do magistério local, o *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886) funcionou como importante dispositivo de controle e de racionalização da formação e atuação dos professores, os quais deveriam atender às regras previstas pela Igreja e pelo Estado, e manter distância de uma prática cega e improvisada, mas antes de tudo, bem vigiada.

É o que dizem as constantes no *corpus* documental analisado, que controlou a produção e a circulação da obra em estudo, a qual não foi aqui tomada em seus próprios termos, mas inserida no sistema de regras da qual fez parte, composto por diversos documentos oficiais, como os regulamentos, leis, programas de ensino, relatórios de presidentes de província, relatórios de instrução pública, jornais e decretos oficiais.

Assim, entre os não ditos que não estavam expressamente declarados nesses documentos, está: a intenção de fazer do professor um repassador de conteúdos, tendo em vista que o conjunto de saberes do Programa de Ensino do Curso Normal de Maceió (1869) estava pautado nos moldes da escola primária; a finalidade de controlar a formação e atuação dos professores, captada nos discursos oficiais dos *Relatórios dos Presidentes de Província* de Alagoas e velada pela ideia de uniformizar o ensino por meio da adoção de compêndios; o plano de “europeizar”, civilizar e modernizar a sociedade alagoana, por meio da atuação dos professores, notado pela compra de livros na Europa pelo Barão de Jaraguá em 1860, como noticia o *Diário das Alagoas* (1858 — 1892), entre os quais, 100 exemplares do *Curso Prático de Pedagogia* (1870), de Jean Baptiste Daligault, conforme consta no *Relatório da Instrução Pública e Particular da Província das Alagoas* (1866); o intento de regenerar moralmente a

sociedade alagoana, na medida em preparava a mão de obra para o trabalho, pela recomendação da adoção do Método Mútuo pelos professores, conforme a recomendação da *Lei de 17 de Fevereiro de 1854*.

Isto posto, notamos que o impresso, em boa parte, foi escrito na dependência de regras que impuseram os conteúdos que este deveria apresentar, os materiais, meios e métodos que deveria recomendar e o próprio significado de seu uso no contexto em que foi recepcionado, como um artefato capaz de determinar e controlar a transmissão dos saberes escolares.

A valer, consideramos que, em conformidade com a representação das práticas e dos saberes destinados ao professor no século XIX, Joaquim José de Araujo ajudou a veicular a moral social, a obediência, a disciplina, o amor e a vocação como qualidades essenciais, das quais deveriam dispor os responsáveis diretos pela formação de uma nação, que se queria composta por sujeitos honestos, civilizados e de boa conduta moral, os quais dificilmente se revoltariam com a ordem que estava posta.

O conteúdo do impresso também trouxe à tona o debate sobre a adoção do Método Mútuo como possibilidade de reunir os interesses do Estado, de instrução de um grande contingente de alunos de maneira rápida e economicamente viável, pela necessidade da inserção destes no mercado de trabalho, com os interesses da Igreja, preocupada em regenerar a humanidade, já que o referido Método possuía uma orientação moralizante.

Em razão disto, no *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886), esperava-se do professor a adesão à religião católica, domínio do método e domínio de si mesmo; que fosse bondoso, paciente, amoroso, de bons costumes e boa conduta moral, pois só assim se tornaria um perfeito condutor da educação física, moral e intelectual de seus discípulos.

Ainda assim, apreciamos que Joaquim José de Araujo, quando manteve a preocupação em adequar o referencial estrangeiro, contido na doutrina pedagógica francesa de Jean Baptiste Daligault, ao contexto e às necessidades da província alagoana, pela escolha de métodos gerais e particulares e deu privilégio a determinados conteúdos em detrimentos de outros que diferiam das recomendações apresentadas na obra francesa, fez importantes escolhas, empregou a sua leitura e desenhou outros interesses em suas *maneiras de fazer*.

Presumimos que, a partir da apropriação desses saberes, os alunos da Escola Normal de Maceió constituíam-se professores, no trabalho e na vida, e eram convencidos da grande missão que tinham pela frente: o *honroso e difícil* trabalho de educar e instruir as crianças física, moral e intelectualmente.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, M. *Os caminhos dos livros*. 2 ed. Campinas: Mercado das Letras, 2012.
- ACHUGAR, H. A escritura da História ou a propósito das fundações da nação. In: M. E. (Org.). *Histórias da Literatura: teorias, temas e autores*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003, p. 35 - 60.
- ALBUQUERQUE, S. L. *O ensino de primeiras letras de Alagoas oitocentista: vestígios sobre noções de infância nos discursos e práticas escolares*. 2013. 167 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação – Universidade Federal de Alagoas, Maceió. 2013.
- \_\_\_\_\_. Apropriações do “Curso prático de Pedagogia” de Mr. Daligault na obra de Joaquim José de Araújo. In: SILVA, A. G. MARTINS, I. C. ALBUQUERQUE, S. L. (Orgs.). *Intelectuais e Educação: experiências, perspectivas e propostas pedagógicas (XIX e XX)*. Maceió: EDUFAL, 2017, p. 35 – 52.
- ALMEIDA, J. S. Os currículos das Escola Normal Paulista no período de 1846 a 1920: revendo uma trajetória. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (Impresso), Brasília - INEP, v. 76, n.184, p. 665-689, 1995.
- ALMEIDA, L. S. Dois textos Alagoanos exemplares. In: \_\_\_\_\_. *Dois Textos Alagoanos Exemplares*. Maceió: FUNESA, 2004, p. 8 – 18.
- ANGELO, M. D. L.; ALBUQUERQUE, M. A. Autores e livros didáticos regionais de Geografia (1870 - 1910): elementos históricos e educacionais para uma espacialização do fenômeno. *Revista Brasileira de Educação Em Geografia*, v. 4, p. 88 - 112, 2014.
- ARAUJO, J. C. S. A Pedagogia como Ciência e Arte da Educação e o Compêndio de Pedagogia de 1874. In: VIII Congresso Brasileiro de História da Educação, 2015, Maringá, PR. *Anais...* Maringá, PR: EDUEM, 2015. v. 1. p. 01 - 200. Disponível em: <goo.gl/6jxpTfcontent\_copy>. Acesso em 15 jul 2018.
- AVELINO, M. P. S. G. S. História da Escola Normal da província do Grão-Pará no Império. *Revista Cocar*. Belém, vol 6, n.11, p. 29 - 40, 2012.
- BARROS, F. ABC das Alagoas: *Dicionário bibliográfico, histórico e geográfico de alagoas*. Brasília: Senado Federal, 2005. Disponível em: <http://abcdasalagoas.com.br/>. Acesso em 24 jun 2018.
- BARTHES, R. A morte do autor. In: \_\_\_\_\_. *O Rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BASTOS, M. H. C. O ensino Monitorial/Mútuo no Brasil (1827 – 1854). In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil: vol. II século XIX*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 34 – 51.
- BITTENCOURT, C. M. F. Autores e editores de compêndios e compêndios e livros de leitura *Educação e Pesquisa* (USP), São Paulo, v. 30, n.3, p. 475 - 491, 2004.

\_\_\_\_\_. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese (Doutorado em História Social). 1993. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

\_\_\_\_\_. *Livro didático e saber escolar (1810 – 1910)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BOTO, C. Compêndios pedagógicos de Augusto Coelho (1850-1925): a arte de tornar ciência o ofício de ensinar. *História da Educação* (UFPe), v. 14, p. 8 - 60, 2010.

CARVALHO, J. M. de. *A Construção da Ordem: a elite política imperial*. Brasília: Campos, 1981.

CARVALHO, M. M. C. A caixa de utensílios e o tratado: modelos pedagógicos, manuais de pedagogia e práticas de leitura de professores. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 4., 2006, Goiânia. *Anais eletrônicos...* Goiânia: SBHE, 2006. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Modernidade pedagógica e formação docente. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 111-120, 2000.

CASTANHA, A. P. O trabalho dos professores no Brasil do século XIX: uma leitura comparativa. In: VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, 2006, Campinas. *Anais do VII Seminário Nacional do HISTEDB*; realizado de 10 a 13 de julho de 2006. Campinas: Graf. FE : HISTEDBR, 2006, 2006. v. 1. p. 1.

CASTANHO, M. E.; CASTANHO, S. E. M. Contribuição ao estudo da história da didática no Brasil. In: 31ª Reunião Anual da ANPEd, 2008, Caxambu, MG. *Anais...* Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2008. v. 01. p. 01-18.

CASTELLANOS, S. L. V. O “Livro do povo” ou os “Livros do povo” no Maranhão no século XIX? Essa é a questão. In: CURY, et al (Orgs.). *O Império do Brasil: educação, impressos e confrontos sociopolíticos*. São Luís: Editora UEMA, 2015, p. 45 – 90.

CATANI, D. B.; SILVA, V. B. Manuais pedagógicos. In: OLIVEIRA, D. A. et al (Orgs.). *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. 1ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG - Faculdade de Educação, 2010, v. 1, p. 10-20.

\_\_\_\_\_. Memória e história da profissão dos professores: as representações sobre o trabalho docente nos manuais pedagógicos. *Revista Educação em Foco*, v. 08, p. 01 – 22, 2009. Disponível em: < [http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/10/343o-2-Ana-Maria-\\_7\\_1.pdf](http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/10/343o-2-Ana-Maria-_7_1.pdf)>. Acesso em 09 jun 2018.

CHARTIER, R. O mundo como representação. In: \_\_\_\_\_. *À beira da falésia: a História entre certezas e inquietude*. Tradução Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRS, 2002, p. 61 – 80.

\_\_\_\_\_. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertand do Brasil, 1990, p.13 – 28.

\_\_\_\_\_. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XVI e XVIII*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1998.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, 2004, v. 30, n. 3, pp. 549-566.

COSTA, E. V. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. 9 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

COSTA, J. C. *Instrução Pública e Instituições Culturais de Alagoas & outros ensaios*. Maceió: EDUFAL, 2011.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998. 176 p.

CURY, C. E.; PINHEIRO, A. C. F. Os compêndios e a circulação de ideias francesas no Lyceu provincial da Parahyba do Norte (1850 – 1889). In: CURY, C. E. et. al. (Orgs.). *O Império do Brasil: educação, impressos e confrontos sociopolíticos*. São Luís: Editora UEMA, 2015, p. 127 – 151.

DALIGAULT, J. B. *Curso Prático de Pedagogia: destinado aos alumnos das Escolas normaes primarias, Aspirantes ao Magisterio, e aos Professores em exercicio*. 2. ed. Santa Catarina: Typografia de Ribeiro & Caminha. 1870. 279p. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/179927>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

DARNTON, R. A palavra impressa: O que é a história dos livros? In: \_\_\_\_\_. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 122 – 149.

DUARTE, A. História do Liceu Alagoano. Maceió. Dac – SENAC – AL. 1961.

DURÃES, S. J. A. Aprendendo a ser professor (a) no século XIX: algumas influências de Pestalozzi, Froebel e Herbart. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.3, p. 465 - 480, set./dez. 2011.

FARIA FILHO, L. M. F. Representações da escola e do alfabetismo no século XIX. In: GALVÃO, A. M. O.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 151 – 174.

FERNANDES, E. P.; SANTOS, E. C. Compendio de Pedagogia Prática de Alagoas (1886): obra baseada nas teorias de Mr. Daligault. In: 3º Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática, 2016, São Mateus. *Anais...* 2016. Disponível em: <[www.eventos.ufes.br/enaphem/3enaphem/paper/view/2094/104](http://www.eventos.ufes.br/enaphem/3enaphem/paper/view/2094/104)>. Acesso em 15 jul 2018.

FERREIRA, D. N. A.; SCHWARTZ, C. M.; KROHLING, A. O Método de ensino lancasteriano: uma comparação entre a sala Monitorial do The British School Museum e o Regimento de 1871- ES. *História da Educação*, v. 20, p. 175-191, 2016.



FOUCAULT, M. O que é um autor? In: \_\_\_\_\_. *Ditos e escritos III: Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Tradução de Inês Barbosa. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. 6ª ed., São Paulo, Ed. Loyola, 2000. 79 p.

GALVÃO, A. M. O.; BATISTA, A. A. G. Manuais escolares e pesquisa em História. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (Orgs.). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 161-188.

GAUER, R. M. C. O pensamento iluminista português e a influência na formação da intelectualidade brasileira. In: STEPHANOU, M. et. al (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. 1ed. Petrópolis: Vozes, 2004, v. 1, p. 146 – 157.

GONDRA, J. G. Instrução, Intelectualidade, Império: apontamentos a partir do caso brasileiro. In: VAGO, T. M. et. Al (Org.). *Intelectuais e Escola Pública no Brasil: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

HERCULANO, E.; MADEIRA, M. G. L. Thomaz Espíndola e a Geografia Escolar do século XIX: uma análise do compêndio Elementos de Geografia e Cosmografia oferecidos à mocidade alagoana. In: *VII Congresso Brasileiro de História da Educação. Anais...*, Cuiabá, 2013.

HERCULANO, E. Notas sobre o compêndio de geografia alagoana de Antônio Joaquim Moura (1844). In: VERÇOSA, E. G.; CORREIA, M. S. (Orgs.). *Escritos sobre a educação alagoana: compêndios, periódicos, manuscritos e práticas educativas (séculos XIX, XX, XXI)*. Maceió: EDUFAL, 2011, p. 27 – 43.

HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. 2001. Campinas: Editora Autores Associados, nº 1, Janeiro/Junho. Disponível em: <goo.gl/Y5Vy86content\_copy>. Acesso em 15 jul 2018.

KULESZA, W. História da Pedagogia no Brasil: a contribuição das pesquisas centradas em manuais de ensino. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (Impresso), v. 95, p. 328-345, 2014.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. Editora Ática: São Paulo, 1996. 373 p.

\_\_\_\_\_. *O preço da leitura: leis e números por detrás das letras*. São Paulo: Ática, 2001, 183 p.

MACHADO, M. C. G. O decreto de Leônicio de Carvalho e os pareceres de Rui Barbosa em debate: a criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In: BASTOS, M. H. C. (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil: vol. II século XIX*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 91 – 103.

MADEIRA, M. G. L. *Catálogo de fontes jornalísticas da educação alagoana dos séculos XIX e XX*. Maceió, 2011. Disponível em: < goo.gl/Vpynndcontent\_copy>. Acesso em 15 jul 2018.

MANCINI, A. P. G. Uma historia da leitura para professores na Escola Normal da Corte: saberes especializados para formação docente no século XIX. *Anais do VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas*. Campinas, São Paulo: HISTEDBR, 2006.

MAINGUENEAU, D. Autoralidade e Pseudonímia. *Revista ABRALIN*, v. 15, n. 2, p. 101 – 117, 2016. In: < <https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/47886/28821>>. Acesso em 25 mar 19.

MARIANO, N. R. C. Ordenar, Civilizar e Instruir: os livros didáticos e a contribuição do Saber Escolar no Brasil Oitocentista. In: *XIII Encontro Estadual de História*. Guarabira, Outubro de 2008.

MELO, C. A. Os Manuais de Retórica e Poética: 'Lugares de Memória' no Brasil Oitocentista. *Fronteiras* (São Paulo), v. 15, p. 120-134, 2015.

NEVES, F. M. *O método lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808 – 1889)*. 2003. 294 p. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade do Estado de São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, L. M. S. *Os compêndios de formação de professores: o impresso como fonte de práticas e saberes*. 2017. 169p. Dissertação (Mestrado em História da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PAUFERRO, N. M; MADEIRA, M. G. L. A educação alagoana provincial na escrita de dois inspetores escolares (1858 – 1866). In: VERÇOSA, E. G. et. al. (Orgs.). *Escritos sobre a educação alagoana: compêndios, periódicos, manuscritos e práticas educativas (séculos XIX, XX, XXI)*. Maceió: EDUFAL, 2011, p. 45 – 66.

PESTANA, M. G. *Colecionando livros, formando mestres: a biblioteca pedagógica da Escola Normal de São Paulo (1883)*. 2011. 137 fls. Dissertação (Mestrado em Educação, História, Política, Sociedade) – Programa Educação, História, Política, Sociedade, Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

ROCHADEL, O. *Curso prático de pedagogia de Jean Baptiste Daligault: reflexões sobre o papel do professor de primeiras letras no século XIX*. 2015. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina, 2015.

SANTOS, I. C. M.; AMORIM, R. M. A Concepção de Infância no Compêndio de Pedagogia Prática de Joaquim José de Araújo. In: VII Congresso Brasileiro de História da Educação: Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil, 2013, Cuiabá. *Anais...* 2013. Disponível em: <[goo.gl/i1jHgLcontent\\_copy](http://goo.gl/i1jHgLcontent_copy)>. Acesso em 15 jul 2018.

SANTOS, I. C. M. *Manoel Baltazar Pereira Diégues Júnior e o ensino em Alagoas (1870-1880): a instrução do trabalhador rural*. 2016.129 p. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências humanas, Comunicação e Artes, 2016.

SANTOS, I. C. M.; VILAR, E. T. F. S. As influências de Célestin Hippeau nas (pro) posições educacionais de Manoel Baltazar Pereira Diegues Junior (1852 – 1922). In: SILVA, A. G. A. et al. *Intelectuais e Educação: experiências, perspectivas e propostas pedagógicas (XIX e XX)*. Maceió: EDUFAL, 2017, p. 69 – 86.

SANTOS, M. A. *A trajetória da Escola Normal de Maceió (1869 – 1889)*. 2011. 56 fls. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

SAVIANI, D. O Legado Educacional do “Breve Século XIX brasileiro”. In: SAVIANI, D. et al. *O Legado Educacional do século XIX*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014, p. 07 – 31.

SCHAFFRATH, M. DOS A. S. Profissionalização do magistério feminino: uma história de emancipação e preconceitos. *Anais...* In: 23ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu: ANPEd, 2000.

SCHUELER, A. F. M. Crianças e Escolas na Passagem do Império para a República. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, n.37, p. 59-84, 1999.

SENA, F. *A tradição da civilidade nos livros de leitura no império e na primeira república*. Campina Grande: EDUEPB, 2017. 382 p.

SENA, F.; BARBOSA, S. F. P. Os compêndios didáticos nos relatórios de província da Paraíba: fontes para a leitura escolar no Império. *Educação Unisinos*, v. 16, p. 36-47, 2012.

SILVA, C. G.; AMORIM, R. M. O Compêndio de Pedagogia Prática de Joaquim José de Araujo: notas introdutórias sobre a formação docente no Brasil imperial. *POIÉSIS - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisul)* [online], v. 11, p. 414 - 432, 2017. Disponível em: < [goo.gl/eE5eoqcontent\\_copy](http://goo.gl/eE5eoqcontent_copy)>. Acesso em 24 jun 2018.

SILVA, C. M. 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 da Educação*, v. 13, p. 3 – 33, 2013. Disponível em: <[goo.gl/oKYtGA](http://goo.gl/oKYtGA)>. Acesso em 15 jul 2018.

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. *Educ Real*. 2012, vol. 37, n. 3, pp. 803 – 821. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/sdswhj>>. Acesso em 30 Jan 2018.

SILVA, V. B. Os manuais pedagógicos e seus prefácios como fontes para a História da profissão docente e do campo educacional (Brasil e Portugal, 1870 – 1970). In: VI Congresso Brasileiro de História da Educação, 2008, Aracaju. *Anais...* Aracaju: UFS, 2008. Disponível em: < <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/27.pdf>>. Acesso em 15 jul 2018.

SILVA, V. B. Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1971). *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, n. 6, p. 29-57, 2003.

\_\_\_\_\_. Saberes em viagem nos compêndios pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870 – 1970). *Revista Brasileira de História da Educação* [online], v. 12, n. 35, p. 268 – 277, 2007. Disponível em: < <http://ref.scielo.org/6gkz88>>. Acesso em 15 jul 2018.

SILVA, V. B.; CORREIA, A. C. L. Os manuais pedagógicos e o discurso da formação de professores: saberes em viagem permanente. In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2004. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v34n123/a06v34123.pdf](http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v34n123/a06v34123.pdf)> Acesso em 15 jul 2018.

SILVA, V. B.; GALLEGOS, R. C. VICENTINI, P. P. Aprendendo a ensinar através dos livros: notas sobre a natureza e a produção dos manuais para professores (Brasil e Portugal - 1870-1970). *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 4, p. 130-145, 2014.

SILVA, V. B; PEREZ, T. T. Apropriação dos saberes pedagógicos no início da formação: compêndios e provas da Escola Normal de São Paulo (década de 1870). *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 18, p. 37-57, 2014.

SOUZA, R. F. A formação do cidadão moderno: a seleção cultural para a escola primária nos manuais de Pedagogia (Brasil e Portugal, 1870 – 1920). *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 13, n. 3 [33], p. 257-283, 2014.

SIRINELLI, J. F. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (Org.). *Por uma história política*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003, p. 231 – 269.

STAMATTO, M. I. S. Formação e profissionalização docente: da tutela da igreja ao controle do Estado – Brasil Colonial, Imperial e Primeira República. In: PINHEIRO, A. C.; ANANIAS, M. *Educação, Direitos Humanos e inclusão social: histórias, memórias e políticas educacionais*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009, p. 25 – 40.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas-SP, v. 14, p. 61-88, 2000.

TEIXEIRA, G. B. Livros escolares na Corte Imperial: produção, difusão e circulação (1854 a 1878). In: *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped*, 2007, Caxambu. Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 2007.

TREVISAN, T. *História da disciplina Pedagogia nas escolas normais do estado de São Paulo (1874-1959)*. 2011. 209 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

\_\_\_\_\_. Manuais de ensino de Pedagogia no Brasil (1874-1959): um instrumento de pesquisa. In: V Congresso Brasileiro de História da Educação, 2008, Aracaju. *Anais...* São Cristóvão; Aracaju: Universidade Federal de Sergipe; Universidade Tiradentes, 2008. p. 286 - 286.

TRIPOLI, M. J. O caminho das pedras: passos iniciais de uma pesquisa historiográfica. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 30, nº 3, setembro 1995, p. 117-123.

VALDEMARIN, V. T. Lições de Coisas: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. In: XI Jornadas de Historia de la educacion, 1999, Buenos Aires. *Resumos...* Buenos Aires: Universidade Nacional de Quilmes, 1999. p. 221.

\_\_\_\_\_. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SAVIANI, D. et al. *O Legado Educacional do século XIX*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014, p. 81 – 125.

VALDEMARIN, V. T.; SILVA, V. L. G. Palavras viajadoras: circulação do conhecimento pedagógico em manuais escolares (Brasil/Portugal, de meados do século XIX a meados do

século XX). *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 13, p. 179-183, 2013. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/11449/125301> >. Acesso em 15 jul 2018.

VERÇOSA, E.G. *Cultura e Educação nas Alagoas: História, histórias*. 5 ed. Maceió: EDUFAL, 2015.

VILELA, H. *A Escola Normal de Maceió (1869 – 1937)*. Maceió: EDUFAL, 1982.

VILLELA, H. Do artesanato à profissão: Representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: BASTOS, M. H. C.; STEPHANOU, M. (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. 1a. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 104 – 115.

\_\_\_\_\_. Do artesanato à profissão: saberes de normalistas no Brasil do século XIX. In: 26ª Reunião Anual da ANPED, 2003, Poço de Caldas, MG. *Anais...* Poço de Caldas, MG: ANPED, 2003, v. 26, p. 1 – 16.

\_\_\_\_\_. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T. et al. (orgs). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 95 – 133.

WANTUIL, Z. Júlio César Leal. In: *Grandes espíritos do Brasil*. Goiás: Editora FED, 1990, p. 457 – 461.

XAVIER, A. P. S. *A leitura e a escrita na cultura escolar de Mato Grosso: 1837- 1889*. Cuiabá, MT: Entrelinhas: EdUFMT, 2007.

ZANATTA, B. A. O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas escolares. *Teoria e Prática da Educação*, v. 15, p. 105-112, 2012.

## FONTES DOCUMENTAIS

ALAGOAS, GOVERNO DA PROVÍNCIA. *Diário das Alagoas*, Maceió 02 de julho de 1869, Ano XII, nº 148, p. 2.

ALAGOAS. 1881. *Falla com que o exm. sr. dr. José Eustaquio Ferreira Jacobina, presidente da provincia, installou a 2a sessão ordinaria da 23a Legislatura Provincial das Alagoas a 27 de abril de 1881*. 1881. Maceió, Typ. do Liberal, 58 p.

ALAGOAS. 1882a. *Relatório*. Maceió, Typ. do Liberal, 14 p.

ALAGOAS. 1883. *Falla com que o exm. snr. presidente, dr. Joaquim Tavares de Mello Barreto, abriu a 2.a sessão da 24.a legislatura da Assembléa Legislativa Provincial das Alagoas em 15 de abril de 1883*. Maceió, Typ. do Diario da Manhan, 30 p.

ALAGOAS. 1884. *Falla com que o exm snr. presidente, dr. Henrique de Magalhães Sales, abriu a 1.a sessão da 25.a legislatura da Assembléa Legislativa Provincial das Alagoas em 17 de abril de 1884*. Maceió, Typ. do Diario da Manhan, 55 p.

ALAGOAS. 1886a. *Falla com que o ex.mo sr dr. Geminiano Brasil de Oliveira Goes abriu a 1.a sessão da 26.a Legislatura da Assembléa Provincial das Alagoas*. Maceió, Typ. do Conego Antonio José da Costa, 30 p.

ALAGOAS. 1886b. *Relatorio*. Maceió, Typ. do Conego Antonio José da Costa, 100 p.

ALAGOAS. 1904. *Mensagem dirigida ao Congresso Alagoano pelo bacharel Joaquim Paulo O. Malta governador do estado em 15 de abril de 1904*. Maceió, Officinas Fonseca, 35 p.

ALAGOAS. GOVERNO DA PROVÍNCIA. Boletim. *Diário das Alagoas*, Maceió, 05 de setembro de 1870 e, ano XII, n. 202, p. 1.

ALAGOAS. GOVERNO DA PROVÍNCIA. Expediente do dia 01 de dezembro de 1860. *Diário das Alagoas*, 11 de dezembro de 1860, ano III, nº 285, p. 1.

ALAGOAS. GOVERNO DA PROVÍNCIA. Expediente do dia 05 de Agosto de 1870a. *Diário das Alagoas*, Maceió, 07 de setembro de 1870, ano XII, n. 204, p. 1.

ALAGOAS. GOVERNO DA PROVÍNCIA. Expediente do dia 06 de Agosto de 1870b. *Diário das Alagoas*, Maceió, 09 de setembro de 1870, ano XII, n. 205, p.

ALAGOAS. GOVERNO DA PROVÍNCIA. Expediente do dia 22 de Novembro de 1870. *Diário das Alagoas*, Maceió, 06 de Dezembro de 1870c, ano XII, n. 279, p. 1.

ALAGOAS. GOVERNO DA PROVÍNCIA. Expediente do dia 25 de junho de 1870d. *Diário das Alagoas*, Maceió, 12 de julho de 1870, ano XII, nº 156, p. 1.

ALAGOAS. GOVERNO DO ESTADO. Parte Oficial. Expediente do dia 28 de maio de 1890. *offícios*. Gutenberg, Maceió, 05 de junho de 1890, ano IX, nº 120, p. 1.

ARAUJO, J. J. *Compêndio de Pedagogia Prática*. Salvador: Tipografia Dois Mundos: Bahia, 1886. 96 p.

BRASIL. *Collecção das leis do Império do Brasil*. Decreto nº 1331<sup>a</sup> de 17 de fevereiro de 1854.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. *Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827 – primeira parte*. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional 1878, p. 71-73.

DIÁRIO DAS ALAGOAS. *Publicações a pedido* Maceió, 13 de março de 1858, ano I, p 3.

DIEGUES JUNIOR, M. B. P. *Curso de Língua Nacional*. Recife: Tipografia Mercantil. 1896.

DIÉGUES JUNIOR, Manoel Balthasar Pereira. Regimen Escolar. *O Orbe*. Maceió, 15 de setembro de 1886.

ESPÍNDOLA, T. B. *Elementos de Geographia e Cosmographia*. Maceió: Typ da Gazeta de Notícias. 1886.

\_\_\_\_\_. *Relatório de instrução pública e particular das Alagoas apresentado ao Exm. Srn. Dr. Esperidião Eloy de Barros Pimentel presidente da província*. Maceió: Tip. do bacharel Felix da Costa Moraes, 1866. Disponível em: <<http://www.cedu.ufal.br/grupopesquisa/gephecl/relatorioespindola1866.pdf>>. Acesso em 31 jan 2018.

LEAL, J. C. *Compendio de Philosophia Moral*. Typ. Social De Amintas Soares: Maceió, 1876. 66 p. Disponível em: <<http://www.cedu.ufal.br/grupopesquisa/gephecl/relatorioespindola1866.pdf>>. Acesso em 31 jan 2018.

MOURA, A. J. *Opúsculo da Descrição Geographica, Topographica, Phizica, Política, e Historica que unicamente respeita á Província das Alagôas no Imperio do Brazil*. Rio de Janeiro: Typografia de Berthe e Haring. 1844.

MOURA, A. J. *Opusculo da descripção Geográphica e topográfica, física, política e histórica á Província das Alagoas no Império do Brasil*. Rio de Janeiro: Typ. Berthe e Haring, 1844.

O ORBE. *Reforma no ensino oficial de conformidade com o progresso nas sciencias modernas*. Maceió, 10 de outubro de 1879.

## APÊNDICE

Quadro 6 - Levantamento dos trabalhos a respeito do tema “Compêndios de Pedagogia” na *Revista Brasileira de História da Educação* (RBHE) (2001 – 2018)<sup>52</sup>

Volume/ano	Título	Escritor(es)(a/as)
03 (2003)	<i>Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1971)</i>	Vivian Batista da Silva
04 (2004)	<i>A Cartilha maternal e algumas marcas de sua aculturação</i>	Iole Maria Faviero Trindade
	<i>Monteiro Lobato e seus leitores: livros para ensinar, ler para aprender</i>	Marco Antonio Branco Edreira
05 (2005)		
06 (2006)		
07 (2007)	<b><i>Saberes em viagem nos compêndios pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870 – 1970)</i></b>	Vivian Batista da Silva
08 (2008)	<i>História da matemática e positivismo nos livros didáticos de Aarão Reis</i>	Maria Laura M. Gomes
	<i>O manual didático Práticas escolares: um estudo sobre mudanças e permanências nas prescrições para a prática pedagógica</i>	Vera Teresa Valdemarin
09 (2009)	<i>O ensino da leitura e escrita segundo Antônio d’Ávila: Práticas escolares (1940)</i>	Thabatha Aline Trevisan
	<i>Livros para a escola primária carioca no século XIX: produção, circulação e adoção de textos escolares de professores</i>	Giselle Baptista Teixeira, Alessandra Frota de Schueler
10 (2010)	<i>Manuais e programas escolares franceses de história e de geografia: identidades, globalização e construção europeia (1995-2002)</i>	Claude Carpentier
11 (2011)	<i>Lições de coisas: apontamentos acerca da geometria no manual de Norman Allison Calkins (Brasil, final do século XIX e início do XX)</i>	Maria Laura Magalhães Gomes
12 (2012)	<i>As configurações gráficas de livros brasileiros e franceses para ensino da leitura e seus possíveis efeitos no uso dos impressos (séculos XIX e XX)</i>	Isabel Cristina Alves da Silva Frade
13 (2013)	<i>A mão, o cérebro, o coração. Prescrições para a leitura em manuais escolares para o Curso Normal (1940 – 1960/ Brasil-Portugal)</i>	Maria Teresa Santos Cunha
	<i>A produção de uma disciplina escolar: os professores/autores e seus livros didático</i>	Arlette Medeiros Gasparello
	<i>As avaliações dos livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático: a conformação dos saberes escolares nos anos 1940</i>	Juliana Miranda Filgueiras
	<b><i>O tema dos “modos de ensino” nos manuais pedagógicos em Portugal e no Brasil (segunda metade do século XIX – anos de 1920)</i></b>	Carlos Manique da Silva

<sup>52</sup> Os quadros em branco referem-se a números em que não encontramos trabalhos dentro da temática abordada.



	<i>Palavras viajeras: circulação do conhecimento pedagógico em manuais escolares (Brasil/Portugal, de meados do século XIX a meados do século XX)</i>	Vera Teresa Valdemarin Vera Lúcia Gaspar da Silva
	<i>Representações de negros em livros escolares de leitura utilizados nas escolas primárias pernambucanas (1843-1897)</i>	Adlene Silva Arantes
14 (2014)	<i>A carne do mercado: livros didáticos e o florescimento do comércio livreiro na cidade do Rio de Janeiro</i>	Alexandra Lima da Silva
	<i>Apropriação dos saberes pedagógicos no início da formação: compêndios e provas da Escola Normal de São Paulo (década de 1870)</i>	Vivian Batista da Silva Tatiane Tanaka Perez
15 (2015)	<i>Instruções de uso para 'o livro de Hilda' (1902), de João Kopke, aos mestres</i>	Norma Sandra de Almeida Ferreira Maria Lygia Köpke
	<i>O ensino da leitura na produção escrita de Luiz Gonzaga Fleury, entre 1922 a 1936</i>	Ilsa do Carmo Vieira Goulart
16 (2016)	<i>Aspectos editoriais da cartilha "Caminho Suave" e a participação da Editora Caminho Suave Limitada em programas federais do livro didáticos</i>	Eliane Teresinha Peres Mônica Maciel Vahl Vania Grim Thie
	<i>Cultura escrita na escola primária: a circulação de livros didáticos para ensino de leitura (1928-1961)</i>	Estela Natalina Mantovani Bertoletti Márcia Cabral da Silva
	<i>Um manual do século XVIII: culto à natureza e educação do corpo em "Ginástica para a Juventude", de Guts Muths</i>	Evelise Amgarten Quitau Carmen Lúcia Soares
17 (2017)		
18 (2018)	<i>A "Artinha de Leitura" de João Simões Lopes Neto (1907): um projeto para o ensino da leitura e da escrita</i>	Eliane Peres Eduardo Arriada Luís Artur Borges Pereira
	<i>A Comissão Nacional do Livro Didático e a avaliação dos livros de matemática entre 1938 e 1969</i>	Ricardo Motta Telo Gert Schubring

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Quadro 7 - Levantamento a respeito do tema “Compêndios de Pedagogia” nas edições do Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE) (2000 – 2017)<sup>53</sup>

<b>Edição</b>	<b>Título</b>	<b>Escritor(es)(a/es)</b>
1ª (2000)	<i>Ana de Castro Osório e a construção da “grande aliança” entre os povos: dois manuais da escritora portuguesa adotados no Brasil</i>	Maria José Lago dos Remédios
	<i>Manuais que ensinam professores a ensinar: a construção de saberes pedagógicos em livros didáticos usados por normalistas (1930-1970)</i>	Vivian Batista da Silva
2ª (2002)	<i>As faces do livro de leitura</i>	Cátia Regina Guidio Alves de Oliveira Rosa Fátima de Souza
	<i>A voz da Igreja Católica na modelação de professores: livros de mons. Pedro Anísio</i>	Maria de Lourdes Barreto de Oliveira
	<i>“Para formação do bom sergipano”. um estudo do livro didático Meu Sergipe, de Elias Montalvão (1916)</i>	Leila Angélica Oliveira Moraes de Andrade
	<i>Entre o belo e o útil: manuais e professores de desenho no Brasil do século XIX</i>	Renato Palumbo Dória
	<i>O livro didático no Pará da Primeira República</i>	Maricilde Oliveira Coelho
	<i>Um gênero de manual escolar: os paleógrafos ou livros de leitura manuscrita</i>	Antônio Augusto Gomes Batista
3ª (2004)	<i>A higiene escolar no “Curso de Pedagogia”, de Helvécio F. de Andrade</i>	Josefa Eliana Souza
	<i>A Pedagogia por meio de “Pedagogia: Teoria e Prática” (1954), de Antonio D’ávila</i>	Thabata Aline Trevisan
	<i>As quatro operações fundamentais na “Arithmetica racionada”, de Pedro D’Alcântara Lisboa, publicada em 1863</i>	Elenice de Souza Ledron Zuin
	<i>“Educação e nação”: um estudo preliminar das leituras pedagógicas na biblioteca, de Sílvio Romero (1851 – 1914)</i>	Cristiane Vitória de Souza
	<i>Idéias sem lugar nos livros de Português – a crítica de escritores exemplares ao normativismo</i>	Suzette de Paula Bornatto
	<i>Imagens em livros escolares denominados cartilhas</i>	Isabel Cristina Alves da Silva Frade
	<i>Livros escolares no século XIX: a presença de Pestalozzi</i>	Giselle Baptista Teixeira
	<i>O ensino de História na Primeira República: manuais didáticos e a reforma, de João Pinheiro</i>	André Coura Rodrigues
	<i>Os manuais pedagógicos e o discurso da formação de professores: saberes em viagem permanente</i>	Antonio Carlos da Luz Correia Vivian Batista da Silva
4ª (2006)	<i>Práticas de representação: visões de infância em manuais para o ensino de Primeiras Letras</i>	Maria Aparecida Junqueira Veiga Gaeta
	<i>Modelo católico de leitura e formação de professores na coleção atualidades pedagógicas - 1940-1970</i>	Maria Rita de Almeida Toledo

<sup>53</sup> Os anais das 5ª e 6ª edições estão indisponíveis na plataforma online, e na 8ª edição foram localizados apenas os resumos.

	<b><i>A caixa de utensílios e o tratado: modelos pedagógicos, manuais de pedagogia e práticas de leitura de professores</i></b>	Maria Marta Chagas de Carvalho
	<i>Manuais destinados à formação de professores no Brasil: base MANBRAS</i>	Leilah Santiago Bufrem Mikie Alexandra Okumura Magnere
	<i>“Curso de pedagogia” (1913): a construção de um saber</i>	Luciana Santos Mendonça Matos
5ª (2008)	<b><i>Os manuais pedagógicos e seus prefácios como fontes para a História da profissão docente e do campo educacional (Brasil e Portugal, 1870 – 1970)</i></b>	Vivian Batista da Silva
6ª (2011)		
7ª (2013)	<i>A Cartilha - O método rápido para aprender a ler: um estudo sobre o tortuoso processo de adoção da primeira cartilha escolar de João Köpke pelas escolas públicas da província de São Paulo (1875-1879)</i>	Claudia Panizzolo
	<i>No “archéion” da História da Educação: a presença dos manuais para a formação de professores</i>	Roberlayne de Oliveira Borges Roballo
	<i>Noções de Psicologia da criança: estudo sobre um manual didático, de Theobaldo Miranda Santos</i>	Rodrigo Augusto de Souza
	<i>O impresso escolar no ensino religioso brasileiro do século XIX</i>	Fábia Liliã Luciano
	<i>Os livros escolares nas instituições de ensino no Maranhão imperial</i>	Samuel Luis Velázquez Castellanos
	<i>O papel político e pedagógico do manual didático “lições de coisas”</i>	Mariângela Dias Santos
	<i>Os livros de Dewey e Thorndike: análise da circulação por meio das bibliotecas nacionais</i>	Rafaela Silva Rabelo
	<i>Uma análise do discurso sobre os negros no livro escolar de história do Brasil “Nossa pátria”, de Rocha Pombo, editado de 1917 a 1970</i>	Cristina Carla Sacramento
8ª (2015)	<b><i>A Pedagogia como ciência e arte da educação e o Compêndio de Pedagogia de 1874</i></b>	José Carlos Souza Araujo
	<i>Escola Nova em manuais didáticos de Alfredo Miguel Aguayo (Santa Catarina 1942-1949)</i>	Maria Fernanda Batista Faraco Werneck de Paula Gladys Mary Ghizoni Teive
	<i>A educação pelo exemplo: reflexões a partir do tratado “Princípios de Pedagogia”, de José Augusto Coelho</i>	Ana Paula de Souza Kincheski
	<i>“Para dar perfeita educação à alma do tenro infante”: recomendações e prescrições morais em um manual Português do século XVIII</i>	Fernando Cezar Ripe da Cruz
	<i>“Assim devem proceder todas as meninas educadas!”: educação feminina em livros de leitura</i>	Flávia Rezende
	<i>Guia de civismo: uma publicação do Ministério da Educação e Cultura destinada aos professores/as de educação moral e cívica</i>	Gilmara Duarte Plácido
	<i>O saber histórico nos livros didáticos para o ensino primário (1917-1945): uma análise do manual nossa pátria</i>	Heloisa Antonio Ferreira

	<i>O ensino de História e Geografia no liceu alagoano no oitocentos: configurações a partir dos livros didáticos</i>	Ivanildo Gomes dos Santos Edgleide de Oliveira Herculano
	<i>A Arithmética escolar – livro do mestre de Ramon Roca Dordal: as prescrições nos programas de Santa Catarina</i>	Thuyssa Schlichting de Souza David Antonio da Costa
	<i>“E, pois que valem escolas sem bons livros, ou sem livros totalmente?” materiais utilizados para o ensino da leitura nas escolas primárias da província paranaense</i>	Franciele Ferreira França Etienne Baldez Louzada Barbosa
	<i>Livros de leitura no início do século XX: objeto de uma cultura material escolar</i>	Ilsa do Carmo Vieira Goulart
9ª (2017)	<i>Pelas páginas, traços e ilustrações: indícios da reforma Atílio Vivacqua nas cartilhas de Mariano de Oliveira (1928 – 1930)</i>	Valter Natal Valim Carlos
	<i>“Para ensinar a ler rapidamente”: a Cartilha do Povo e os seus leitores no meio rural sergipano (1940-1950)</i>	Rony Rei do Nascimento Silva Joaquim Francisco Soares Guimarães
	<i>O nordeste e os nordestinos em livros didáticos de História: veiculação de conteúdos e representações</i>	Lise Meireles Soares de Alencar
	<i>A formação leitora em livros didáticos: estudo de uma trajetória individual no século XX</i>	Lisiane Sias Manke Ana Maria de Oliveira Galvão
	<i>Livro didático na Paraíba e no Brasil Império</i>	Hélcia Macedo de Carvalho Diniz e Silva
	<i>O Tratado Prático de Gymnastica de L. C. Kumlien: circulação, transformação e vestígios do método sueco de ginástica na educação dos corpos no Brasil (1895-1955)</i>	Anderson da Cunha Baia Iara Marina dos Anjos Bonifácio Andrea Moreno
	<i>Editora do Brasil e o livro Admissão ao Ginásio (décadas de 1940-1960)</i>	Cristiani Bereta da Silva
	<i>Notas acerca do livro Curso Elementar de Portuguez em Pequenos Exercícios Práticos (1921): contributos à história do ensino de Língua Portuguesa na escola primária</i>	Edna Telma Fonseca e Silva Vilar

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Quadro 8 - Levantamento dos trabalhos referentes ao tema "Compêndios escolares" no banco de teses do PPGE da UFPB

<b>Ano de conclusão</b>	<b>Título</b>	<b>Autor(es)(as)</b>
2011	<i>O Nordeste como saber escolar: As temáticas regionais/regionalistas impressas ns livros didáticos de história. Um estudo comparado – 1930/1950 e 1998/2008</i>	Alessandra Fernandes Nobrega
2012	<i>Os exercícios nos livros didáticos de Geografia no Grasil: mudanças e permanências (1880-1930)</i>	Joseane Abílio De Sousa Ferreira
2014	<i>Livro didático de Estudos Sociais: um tipo de artefato de produção cultural marcado por continuidades e resistências aos ideais da Ditadura Militar (1970-1980)</i>	Carlos Moura De Resende Filho
2015	<i>Representações de cidadania nos livros didáticos de educação moral e cívica durante o regime militar brasileiro (1964-1985)</i>	Fernanda De Paula Gomides
2017	<i>Os exercícios nos livros didáticos de Geografia destinados ao ensino primário no Brasil: uma discussão metodológica (1890 – 1930)</i>	Joseane Abilio De Sousa Ferreira

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.