

GALLEGO, Rita de Cassia. A configuração temporal e as inovações nos modos de ensinar e aprender nas escolas públicas primárias (São Paulo- Brasil 1850 a 1890). In: PERANDONES, Pablo Celada (ed.). Arte y oficio de enseñar. El Burgo de Osma, Espanha: Sociedad Española de Historia de la Educación/Universidad de Valladolid, 2011, p. 1-10.

A CONFIGURAÇÃO TEMPORAL E AS INOVAÇÕES NOS MODOS DE ENSINAR E APRENDER NAS ESCOLAS PÚBLICAS PRIMÁRIAS

(São Paulo- Brasil – 1850 a 1890)¹

Rita de Cassia Gallego (Faculdade de Educação da USP)

ritagallego@usp.br

1. Arte de enseñar como cultura empírica de la escuela

“O que mais se encontra no ritual não é o milagre, mas o desejo do milagre” (Marc Bloch).

A proposta deste texto é discutir a configuração temporal estruturada ao longo dos anos 1850 a 1890 e suas relações com as mudanças relativas aos modos de ensinar e aprender, ou seja, com as inovações pedagógicas e metodológicas que pautavam a organização do ensino primário no período assinalado, defendidas pelas referências modernas de escola. Intenta-se demonstrar a articulação entre a transição do ensino individual para o coletivo e as alterações contempladas do ponto de vista da ordenação do tempo escolar. Perseguiu-se no período demarcado para estudo abolir o ensino individual, o que significava, simbolicamente, a transição do tradicional ensino doméstico para aquele a ser realizado num espaço específico. Nesse sentido, as mudanças nos métodos de ensino relacionam-se ao processo de institucionalização do ensino primário. As análises são

¹ O presente trabalho é parte da tese de doutorado, defendida em 2008, que contou com cinco meses de bolsa de doutorado-sanduíche em Paris, concedida pela CAPES.

pautadas em fontes manuscritas produzidas por professores e inspetores, documentos legais e manuais pedagógicos. A frase escolhida como epígrafe deste texto de Marc Bloch é expressiva na medida em que elucida a dinâmica da produção das mudanças no âmbito da organização dos modos de ensinar e aprender nas escolas primárias no período ao qual dedicamos a análise. O “milagre”, entendido aqui como a consolidação do modelo de ensino moderno no Brasil, o que incluía a configuração de um tempo próprio da escola, era antes delineado por discursos que visavam instaurar no país práticas de ensino mais coerentes com o que ocorria em outras partes do mundo. Mas esse processo dependia, entre inúmeros fatores, da adesão dos professores, condicionada à compreensão de quais “rituais” deveriam ser alterados ou readaptados na escola e de como deveriam ser viabilizados. A leitura dos relatos dos professores deixa entrever o quanto se enfatizava o uso de “rituais” coerentes com certas tendências de ordenação dos alunos. Recomendações dessa natureza integravam textos legais, manuais ou orientações pedagógicas em harmonia com o que se tinha como mais moderno e estava em voga nos países que serviam de referência para o Brasil e, de modo especial, para a província de São Paulo. A propaganda e concretização desses “rituais” mais legítimos era o desejo do “milagre”, uma vez que a dinâmica social e cultural encontrada em São Paulo entre os anos 1850 e 1890 era bastante diferenciada daquela notada em alguns países onde a escola moderna já estava constituída.

Tendo em vista os programas/matérias e os percursos previstos para o ensino primário, uma questão é pertinente: como ensinar as diferentes matérias? Isso implica em refletir acerca da organização do tempo de ensino e, assim, de aprendizagem. Não são poucos os estudos sobre os anos referentes ao século XIX que se dedicam às discussões acerca dos modos ou métodos de ensino (individual, mútuo, simultâneo), sendo, inegavelmente, privilegiados aqueles concernentes ao método mútuo. Não é novidade a associação das proposições metodológicas com a afirmativa de que se queria racionalizar o tempo de ensino e aprendizagem, logo, a escola. Mas seria somente essa relação possível? Estudar os modos de ensino significa buscar se compreender como o *tempo didático* é construído, pois ainda que o método mútuo tivesse sido prescrito desde 1827 e sugerido no lugar do método individual, não era ele o emblema da racionalização das práticas escolares, segundo as disposições legais e pedagógicas, sendo sua inscrição nas práticas supostamente tênue. Por outro lado, incorre-se o risco de um outro equívoco: crer que até a escola

graduada (criada legalmente em 1893, em São Paulo), na qual se consolida o método simultâneo, o ensino se dava unicamente pelo método individual, dadas as condições das escolas.

Como será discutido, são apressadas e pouco elucidativas tais formas de explicar as práticas de ensino nos anos referentes ao século XIX, na medida em que a história da organização temporal da escola não foi linear tampouco imutável. Interessa se perguntar como as diferentes inserções contribuía para uma outra representação sobre os modos de organizar os tempos de ensinar e de aprender. Isso significa que não bastavam as definições e o conhecimento das máximas sobre os métodos existentes e almejados, mas de que maneira essas se vinculavam às compreensões dos professores, à coexistência de modos de ensinar pelo(a) mesmo(a) professor(a), segundo as condições diárias ou materiais, às demandas para se efetivar o “milagre” prescrito pela Pedagogia moderna – ter uma organização mais econômica do tempo, um modo de ensino menos pautado em cada um dos alunos e que fosse para todos ao mesmo tempo nos moldes do que se configurava para a escola graduada, já em voga em certos países. Para tanto, as contribuições postas pelos documentos legais, pelas impressões dos inspetores e os relatos dos professores acerca de suas práticas além das aspirações presentes nos manuais de Pedagogia trazem aspectos férteis para perceber a dinâmica da construção do *tempo didático*², que, embora tenha sido consolidado por ocasião da escola graduada, alguns “rituais” se faziam presentes nas escolas primárias antes de 1890, os quais não eram os mesmos ao longo dos anos estudados. Nesses anos, ensaiava-se o “milagre”.

De todo modo, a idéia de que a escola antecedia o tempo escolar, nesse caso, o *tempo didático*, com suas especificidades e singularidades é significativa para entender a história do tempo de ensinar e aprender, conforme bem assinalam Chevallard e Mercier (1987, p. 16). Nesse sentido, o *tempo didático* que, segundo os referidos autores, constituía o tempo progressivo da construção do saber, nem sempre existiu tampouco foi inaugurado

² A expressão *tempo didático* é inspirada nas contribuições de Yves Chevallard e Alain Mercier (1987) tecidas a propósito das discussões sobre a *formação histórica do tempo didático* na França. Para os referidos autores, essa temporalidade escolar é configurada primeiro por um quadro externo no interior do qual se construíram atividades didáticas propriamente ditas, o que se deu após a constituição da instituição escolar, há assim a escola antes de haver um tempo escolar no que concerne à construção do tempo progressivo da aprendizagem. O tempo escolar, o tempo “disciplinar”, segundo os autores, se impõe pouco a pouco à prática pedagógica. Organiza-se o “tempo do saber”, devendo-se aprender uma coisa de cada vez, de modo encadeado, conforme previsto num programa.

no século XIX, ainda que tenha se generalizado como a (única) forma de ensinar, em diferentes países, nessa ocasião. A escola medieval, em particular, era tomada pelos autores como aquela anterior ao *tempo didático*, na medida em que era marcada pela ausência de graduação dos programas, da simultaneidade do ensino e pela mistura das idades e a liberdade do aluno. Os referidos autores, ao retomarem Ariès, mencionavam que, àquela altura, não havia a idéia de um ensino graduado, no qual os sujeitos seriam distribuídos segundo sua dificuldade, começando pelos conteúdos mais acessíveis; havia a completa ausência da idéia de um “tempo do saber”. Nesse “modelo”, não havia previsão do tempo da formação, o estudante ia e vinha, em seu ritmo, em meio a uma massa de conhecimentos oferecidos todos juntos abordados em qualquer ordem, sendo inexistente a divisão sucessiva do tempo dos estudos. A escola reunia um número elevado de alunos, não sendo todos que a freqüentavam ao mesmo tempo, tendo idades bastante variadas. A preocupação com a idade só começava a ser levada em conta a partir do século XIX, assim como a idéia de progressão organizada do saber. Conforme destacavam os referidos autores, o tempo escolar aparecia como um quadro temporal externo no qual se construía as atividades didáticas propriamente dita. Mas, por que será que as características aludidas, ainda que fossem presentes na Idade Média, pareciam tão próximas das informações que se têm das marcas das escolas primárias, de diferentes países, inclusive do Brasil, no decorrer do século XIX?

Uma constatação é senso comum entre historiadores da educação de diferentes países: a escola graduada, a qual consagra o método simultâneo, a progressão do saber, ou seja, um *tempo didático*, na acepção de Chevallard e Mercier (1987), foi generalizada em vários países do Ocidente, principalmente, na segunda metade do século XIX, ainda que, no Brasil, esse processo tenha começado a se consolidar na década de 1890. Mesmo que observadas as devidas especificidades dos diferentes países, até então, notavam-se, de modo geral, a recorrência de determinadas características, aventadas por Ariès, acerca da escola medieval, como a ausência de progressão e tempo de formação, a mistura de idade e de uma organização e duração das atividades. Somada a essas,

destacava-se o amálgama dos modos de ensinar³, a exemplo do relato de um professor da década de 1880:

“Os dias em que na escola se apresentam alunos adiantados pretendo, que ensino pelo método simultâneo, confiando a cada um deles uma decúria: outras em que não aparecem, pelo sistema individual: outras finalmente em que há grande enchente na escola, coloco um que sabe menos junto a outro que sabe mais para o ensinar. Este último sistema não sei bem qualificar” (Ordem 4925, relato de professor, 1884).

Tendo em vista esse quadro, como e por que o ensino simultâneo era adotado gradativamente como o ícone da modernidade e da própria escola moderna, ou melhor, da racionalização dessa? Quais as relações da definição do *como ensinar* com as discussões e alterações no tempo escolar?

Refletir sobre essas questões é aproximar o que se tem acerca da história do tempo no âmbito internacional com as discussões empreendidas pelos atores educacionais brasileiros e, de modo particular paulistas. Estudos destinados à cultura e à forma escolar (Frago, Escolano, Julia e Vincent), por exemplo, e à história do tempo da escola, como parte dessas, atribuem uma importância especial às práticas escolares presentes em séculos anteriores, particularmente aos modos de ensino para se compreender o modelo escolar efetivado no século XIX. Desde o fim do século XVI, os jesuítas inauguravam a instrução formal de grupos de jovens, inspirado na vida monástica. A atenção consistia no princípio organizador pelo qual perseguia-se a equivalência do tempo de ensino e do tempo de aprendizagem mediante a hierarquização de textos sagrados e o agrupamento dos alunos segundo a idade e nível de conhecimento (CHARTIER, JULIA, COMPÈRE, 1976). Segundo St-Jarre (2001, p. 21), as contribuições vindas depois, a partir dos protestantes e das próprias experiências católicas, traçaram as grandes linhas da escola atual. A mesma autora, assim como Julia, Vincent, Compère, em diferentes estudos, atribuem o

³ Chama-se a atenção para o fato de que *como ensinar* está sendo utilizado no sentido de como organizar as crianças para se efetivar o ensino, portanto, relaciona-se a modos em voga nas décadas às quais se dedicou esta tese – individual, mútuo, misto e simultâneo. A idéia de *como ensinar* na perspectiva do método de ensino, a exemplo do *intuitivo*, marca as últimas décadas do século XIX, no caso paulista.

alargamento da instrução escolar a um número mais abrangente de jovens, nos fins do século XVII a Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719), fundador do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, na França. Seus esforços incidiam na uniformização do contexto da aprendizagem mediante a classificação, a fragmentação dos elementos em jogo, a saber: alunos, saberes, classe (espaço). Conforme assinalam os referidos autores, no fim do século XVII, a organização racional do tempo escolar, tal como se conhece hoje, já se fazia presente. O professor, a partir de então, deveria ordenar o ensino de maneira a fixar anteriormente as matérias de ensino e seu tempo, cujas aprendizagens deveriam ser úteis à vida, organizadas de maneira hierárquica, sustentadas por um método que comportava várias etapas, apoiadas em manuais e diversas técnicas associadas à memória. Tais condições impunham aos alunos o ofício de aprender mediante as práticas e as propostas prescritas com referência ao tempo escolar. Para St-Jarre (2001, p. 22), por exemplo, esse quadro resumiria bem, na perspectiva institucional, o núcleo do quadro de referência da organização do tempo escolar, particularmente, do tempo de ensino. Dessa forma, ao tomarmos tais métodos como referência para nossa realidade, afora as devidas adaptações e ressignificações ocorridas e os diferentes tempos de implementações, herdava-se um modelo que tomava lugar no século XVII na França, conforme aventado por autores como Vincent e Julia.

Isso significa considerar que Jean Baptiste de La Salle, ao agrupar alunos em mesmo nível de conhecimento, pregava e ao mesmo tempo inaugurava a instrução simultânea como maneira de reduzir o tempo de aquisição dos saberes elementares (ler, escrever e contar). Assim teria nascido o método simultâneo em substituição, pelo menos em tese, ao método individual praticado até então. Isso indica que a organização das crianças em classes e do conhecimento antecipava o momento em que o Estado se responsabilizava pela ordenação e administração da educação primária. A pedagogia elementar, a partir de então, se dota de um verdadeiro modelo pedagógico, o qual era tomado como referência pelos promotores de instrução pública. Uma análise histórica linear sugeriria que, após a experiência de La Salle, se instalaria imediatamente o método simultâneo, mas eram necessários muitos anos ainda, ensaios de outros métodos, para se eleger esse como o emblema da escola moderna, configurada a partir de características tão presentes nas escolas de La Salle. Anos depois, em outro contexto, na Inglaterra, era

inventado o método mútuo, ou lancasteriano, cuja principal intenção era otimizar o tempo de ensino dadas as necessidades daquele momento histórico. Para seus idealizadores, cujo representante era Joseph Lancaster (1778-1838), o método mútuo impunha uma organização que evocava maior rigor que o método simultâneo de La Salle. Muitos alunos numa mesma sala, a segmentação detalhada da aprendizagem, a sucessão minuciosa das atividades, a recomposição permanente de oito grupos de nível segundo a progressão individual dos alunos não deixariam espaço algum à improvisação. Nesse sentido, o ensino mútuo era baseado em horários minuciosos, nos quais havia um esquadramento cerrado do tempo. Tentava-se garantir a qualidade do tempo empregado mediante o controle ininterrupto, anulação de tudo o que pudesse perturbar ou distrair os alunos. Seria possível instaurar esse método no Brasil em 1827? Que implicações eram trazidas para o uso do tempo?

De um modo ou de outro, é indiscutível que, em diferentes países, defendia-se e ensaiava-se a substituição do ensino individual, de uma maneira mais incisiva a partir dos anos 1800. A supressão do método individual era defendida pelas referências modernas de escola e essas influenciavam as proposições de *como ensinar* nas escolas primárias brasileiras e, de modo particular nas paulistas, a partir da década de 1820, na medida em que esse, segundo sublinha Faria Filho era “o método por excelência da instrução doméstica, aquela que ocorria em casa, onde a mãe ensinava os filhos e às filhas, ou os irmãos que sabiam alguma coisa ensinavam àqueles que nada sabiam” (2000, p. 140). A abolição desse significava, simbolicamente, a transição do tradicional ensino doméstico para aquele a ser realizado num espaço específico, que, portanto, devia se diferenciar por diferentes motivos, a começar pelo número de crianças atendidas. A lei geral da educação, de 1827, definiu o método mútuo como forma de organização das aulas de primeiras letras das localidades mais populosas, em perfeita consonância com o que se difundia e se instalava nos países de governos liberais e mentalidade filantrópica já que, como se assinalou, parecia atender a expectativa de disseminar mais rapidamente a cultura letrada, sob o benefício de não se ampliar os custos com professores e materiais de ensino⁴. Assim, à guisa das práticas de outros países, o Brasil procurava abolir o método individual

⁴ Segundo Faria Filho (2000, p. 141), as primeiras propagandas do método mútuo no Brasil de que se tem conhecimento são datadas de meados de 1820.

possibilidade de organização do ensino. Em termos de organização das escolas, as disposições legais paulistas prescreviam:

DOCUMENTO LEGAL	PRESCRIÇÃO: MODOS DE ENSINO
Regulamento de 25 de setembro de 1846	Art. 8º. Durante o horário das aulas os professores deverão ter sempre os alunos empregados nas matérias de ensino, conforme <i>o seu grau de adiantamento</i> , dividindo-os para isso em diversas <i>decúrias</i>
Regulamento de 17 de abril de 1868	Art. 63 o método de ensino nas escolas será <i>o geral</i> ou <i>simultâneo</i>
Regulamento de 18 de abril de 1869	Art. 109 o inspetor geral que faz o regimento interno das escolas, no qual deverá ser observado: § 1º. Os alunos serão organizados <i>segundo seu grau de adiantamento</i> § 2º. A passagem de uma a outra classe precederá exame sobre esse estado
Lei de 2 de maio de 1885	Art. 75 – A instrução primária nas escolas públicas da província se divide em <i>três graus apropriados à idade</i> e desenvolvimento intelectual dos alunos Art. 77 – os alunos em cada escola serão divididos em <i>classes</i> conforme <i>o grau de instrução que receberam</i>
Lei n. 81, de 6 de abril de 1887	Art. 73 – os alunos em cada escola serão divididos em classes conforme o grau de instrução que receberam

Tabela 5: Modos de ensino previstos nas leis e nos regulamentos (1846-1887).

Como se percebe ao se observar a tabela acima, afóra a disposição posta em 1846 de que os alunos deveriam ser divididos em *decúrias*, o que ressoa as influências do método mútuo mas também da organização das classes dos colégios jesuítas, a partir do Regulamento de 1868, o método simultâneo ou geral era adotado como modo de ensino. Tal prescrição parecia ser reiterada em 1869 e na década de 1880, sendo que, em 1869, deveria ser levado em conta *o grau de adiantamento* dos alunos e, em 1885, somava-se a esse o critério para a composição dos graus de ensino a idade, além de aparecer, pela primeira vez, o termo *classes* como modo de divisão desses, cujo critério para a formação dessas era o grau de instrução que os alunos recebiam. Mais uma vez, é preciso se despir

das representações atuais sobre o método simultâneo e a divisão em classes para compreender o que estava se entendendo por esses àquela época, pois não coincidiam com as representações de que o professor ensinava *todos* os alunos ao mesmo tempo e no mesmo espaço – a classe (onde estavam geralmente aqueles da mesma idade). Seria isso possível nas condições espaciais e de organização das crianças existentes ao longo do século XIX, até pelo menos o início da década de 90, no caso das escolas públicas paulistas?

Pode-se considerar o fim da década de 1860 como expressivo na inscrição do “milagre” a ser alcançado: lançava-se o desafio de se instaurar o método simultâneo nas escolas públicas primárias paulistas à guisa do que já se notava nos países tidos como civilizados e modelares, a exemplo do que era assinalado a respeito da França. Isso significa que é nos fins dos anos de 1860 que se acentuam as tentativas de mudanças na organização do tempo de ensinar e aprender. Embora a referência à formação das *classes*⁵ e a associação entre o grau de ensino e a idade só tenha se feito presente nos documentos legais a partir de 1885, essas idéias de organização escolar eram propagadas, anteriormente, por outros meios, como em manuais pedagógicos, a exemplo do *Curso Prático de Pedagogia* (1874) e já eram incorporadas, salvos os limites existentes, às práticas docentes desde, pelo menos, a década de 60. No caso do referido manual, o capítulo V era inteiramente dedicado aos métodos de ensino, sobre os quais, além de seu detalhamento, apresentavam-se vantagens e inconvenientes⁶. Nesse material, ao lado do método simultâneo, ainda que esse fosse enaltecido, apresentava-se o método misto, aparentemente, como uma alternativa melhor para a economia de tempo almejada, se levadas em conta as possibilidades de sanar problemas que afligiam as escolas primárias. O método simultâneo, segundo concepção inscrita no referido manual, era aquele “segundo o qual o professor,

⁵ Segundo Ariès (1973), humanistas reformados como Baduel e Sturn, fundadores de colégios modernos, são tomados como os primeiros a utilizar a idéia de classe e seus textos, de 1538 e 1539, são considerados como os primeiros testemunhos do emprego moderno da palavra classe, no sentido de classe escolar, como assinalam Chevillard e Mercier (1987, p. 19). É preciso séculos para que a classe se torne a base da estrutura da escola primária. Segundo os mesmos autores, a tendência à organização em classes se acentua ao longo do século XVI, inicialmente pautada no tempo cronológico e depois no tempo didático, do tempo do saber.

⁶ Conforme posto pelo referido manual, há dois gêneros de métodos – gerais e particulares, sendo que os gerais “presidem a própria organização da escola, e regulam a sua marcha geral” e os particulares “determinam os princípios de ensino peculiares a cada ramo de instrução”. Aqui, interessa-nos as discussões dos denominados gerais, cujos principais representantes são o individual, o simultâneo, o mútuo e o misto ou simultâneo-mútuo, de acordo com a discriminação feita no próprio manual.

depois de ter dividido os alunos em certo número de classes, instrui ao mesmo tempo, ou *simultaneamente* todos os alunos de uma mesma classe” (p. 107).

Esse método era notado nos relatos dos professores, mais enfaticamente, desde o início da década de 1870, inscrevendo-se de diferentes maneiras – ora só uma rápida menção à adesão a esse ora uma maior explicitação do que se entendia por ele e/ou ainda a discriminação de como organizava os alunos nos variados graus de adiantamento nas classes, cujo número era absolutamente irregular, pois podiam ter três, quatro, cinco, seis ou mais, de acordo com os critérios utilizados pelo professor, esses, geralmente, associados ao nível de adiantamento, conforme posto na legislação nos anos 1880. Ao inscrever esses métodos “novos” e disponibilizar informações sobre a formação das classes em suas escolas, os professores demonstravam ao incorporarem modos de ensino mais econômicos, a rigor, que manejavam diferente o tempo de que dispunham para ensinar os seus alunos. Como se vê nas proposições sobre a instauração do método simultâneo, àquele momento, ter um espaço próprio não era condição para ensinar por tal método, ou melhor, as classes coabitavam o mesmo espaço (a escola); assim, a representação de classe não integrava ainda a coincidência entre um espaço no qual se organizavam alunos divididos segundo a idade e o nível de conhecimento, ao contrário, integrava, num primeiro momento, a idéia da reunião dos alunos que estivessem num mesmo nível de conhecimento, sendo que, em 1887, estavam os primeiros passos em termos da consideração da idade para se formarem as classes, mas essa não era condição, como o que se afirma com a escola graduada e pouco a pouco se torna indissociável. É plausível chamar a atenção, ainda, para as possíveis alterações de sentido pelas quais poderiam ter passado a idéia de *classe*; a classe podia não ser definida, certas vezes, por um programa de ensino, mas pela adição de ensinamentos individuais, pois essa era a consequência inevitável da estruturação individual da frequência escolar que ainda estava em curso: a falta de uniformidade das datas de matrícula, a idade do aluno entrar, a duração da sua escolaridade, sua regularidade e assiduidade que variavam bastante. Além disso, é preciso lembrar que as proposições acerca dos programas também sofriam alterações entre os anos 1860 e 1880, afora as incorporações que os professores, hipoteticamente, faziam dos discursos pedagógicos em voga para balizar suas práticas de ensino, como também suas formações, o que poderia imprimir uma tentativa de continuidade entre as lições e os tempos dos alunos

de cada classe. Tinha-se que contar, ainda, com as representações sobre o tempo quantitativo que pairavam nas localidades ou certas escolas, o que, incidia nas reais possibilidades de fazer um uso mais econômico e racional do tempo. Desse modo, fazer parte da mesma classe, durante as décadas de 1850 e 1880, não necessariamente significava seguir os ritmos uns dos outros tampouco realizar as tarefas conjuntamente, dadas as especificidades que se faziam presentes.

Um dos poucos registros localizados em que o professor indicava utilizar como critério a associação entre o estado de adiantamento e a idade era o do professor Jaú P. Galvão de M. Lacerda, de Mogi Mirim, datado de 01 de novembro de 1886 (Ordem CO 5076). Um outro dado bastante expressivo é que datava deste momento as iniciativas de, para certas matérias do programa, como catecismo, por exemplo, todas as classes terem a aula conjuntamente, como fazia o professor Tibúrcio Brasiliense Viterbo, de Pirassununga, conforme relato de novembro de 1881, segundo quem a doutrina e moral cristã e as preleções de aritmética, por exemplo, eram dadas “à escola inteira em comum” (Ordem CO 4925). Tal prática inscrevia uma aceção mais próxima da constituição de uma só classe no mesmo espaço com o mesmo nível de adiantamento. Certos professores endossavam em seus relatórios a adoção do método simultâneo por uma espécie de identificação, por ele se “harmonizar com a convicção de escola”, “por se acomodar à condição e estado da aula” ou ainda por conseguir bons resultados com ele, como o faz o professor Pedro Correia Dias, em seus relatórios dos anos de 1874 e 1878 (Ordem CO 4925).

Como era explicitado nos relatos e no manual pedagógico mencionado, por exemplo, o método simultâneo ganhava tanto mais sentido quanto maior o desafio de atender mais crianças na medida em que o método individual, o qual era utilizado em larga escala pelos professores nas diferentes décadas do XIX em vários países, um dos inconvenientes desse, segundo posto pelo manual, consistia na *perda de tempo*. Além dessa desvantagem, a *brevidade das lições* também era significativa, já que na hipótese de uma escola ter quarenta alunos, com as três horas de aula previstas, o professor não poderia, por mais ativo que fosse, despender com cada um, em média, mais do que quatro minutos e meio, segundo estimado pelo manual. Ainda que os professores não trouxessem discussões substanciais sobre a questão metodológica até a década de 1870, em seus relatórios, pode-se inferir que o fato do programa não ser vasto não garantia que tivessem um grande

desenvolvimento nos moldes do ensino individual ou mesmo com a divisão em classes, dadas as circunstâncias que fragilizavam o êxito do ensino de um modo mais econômico e eficaz. Além dos inconvenientes mencionados pelo manual sobre o método individual, ajuntavam-se a impossibilidade da disciplina e a fadiga do professor, por motivos óbvios: os alunos deveriam aguardar os professores, os quais se exauriam de ensinar um a um.

É surpreendente a multiplicidade de formas pelas quais os professores conduziam o ensino, assim, delineavam o tempo de ensinar, para além do método individual; surpreendem, ainda, os esforços no sentido de realizar os “rituais” para alcançar o “milagre”: apresentavam, por exemplo, a divisão das classes e as matérias ensinadas a cada uma, o que era atestado pelas atas dos exames. Uma outra constatação é que não se nota uma linearidade na história do tempo didático em termos dos modos de ensino, ou seja, não se parte das práticas do método individual, depois do mútuo, por constar na legislação desde 1827, para então, se instalar simultâneo, sinalizado legalmente em 1868. Ao contrário, as relações entre o que se inscrevia na lei e o que se observava nos relatos dos professores e inspetores, em certa medida, eram bastante difusas. A leitura dos relatórios demonstra os ensaios dos professores acerca da (re)elaboração da temporalidade do ensino, das tentativas de (re)inventar outras referências temporais e, se é verdade que o método individual não tenha sido abolido até a década de 1880, é verdade também que esse não balizava o ensino, pois concorria com os outros métodos, sendo adotado, pelo que se percebe, quando se fazia necessário. Inegavelmente, estava posta a transição do modo individual de ensino ao coletivo, sendo notados, inclusive, certos rituais nesse sentido, como se assinalou, pois se nota, dentro do complexo jogo dos fazeres singulares dos professores, sintonia entre eles do que diziam realizar em suas escolas. Desse modo, os tempos de ensinar, assim dos professores, e de aprender, portanto dos alunos, eram, pouco a pouco, alterados.

Ser professor(a), cada vez mais, implica em administrar o tempo, seja aquele referente às categorias mais gerais (matrícula, frequência, horários, por exemplo), seja o de ensinar e aprender. Era notável a complexidade da formação do tempo escolar, em suas múltiplas temporalidades, o qual guardava uma relação intrínseca com os tempos sociais e com a gama de aspectos aos quais se vinculava, fossem escolares ou não. A construção e a efetivação de um modo mais econômico de ensinar submetia-se, ainda, à estruturação e

regularização de aspectos como a matrícula e a frequência, principalmente, pois dessas dependia a instauração de um fluxo regular. O êxito do ensino coletivo (método simultâneo) dependia da entrada conjunta dos alunos e a permanência desses ao longo do ano letivo, pois era preciso igualar o início das atividades entre aqueles que tinham estado de adiantamento próximo e a presença cotidiana garantiria a manutenção das mesmas atividades para todos de uma mesma classe, já que se pressupunha que o tempo a ser dedicado a cada lição era exatamente o tempo que cada um (todos) precisavam para aprender. Sem dúvida, o alcance da obrigatoriedade escolar seria mesmo a estratégia de se instalar o modo de ensino coletivo. Nesse sentido, sem condições de diferentes ordens, que eram pré-requisitos para o êxito do ensino simultâneo, ensaiavam-se os rituais de ensinar pelo modo simultâneo ou misto. Para professores e alunos impunha-se um problema, até então desconhecido ou menos importante no ensino individual: as faltas e/ou os atrasos implicavam no distanciamento dos colegas da classe, o que, para os professores, gerava um transtorno no sentido do remanejamento das atividades, conforme assinalavam repetidamente em seus relatos. A frequência era, assim, aliada na concretização das práticas pedagógicas pautadas no ensino simultâneo. No fim da década de 1880, um outro aspecto era integrado àqueles que consistiam empecilho para efetivar o método simultâneo: a falta de um espaço. Para os professores, pelo que parecia, a falta de um espaço próprio e um lugar educativo (ESCOLANO, FRAGO, 1998) competia com a quantidade de alunos que atendiam, além do que como seria viabilizada a divisão das crianças em classes sem espaços nem mobílias. A ênfase dada à articulação entre espaço e um outro modo de ensino, assim outros ritmos e tempos, talvez fosse uma estratégia discursiva no sentido de solicitar uma outra condição de se ensinar: um prédio escolar.

Como se percebe, a organização do tempo era uma aliada como também devia sofrer transformações para se efetivar o método simultâneo e os preceitos modernos de ensino. As leis educacionais ora anunciavam o “milagre” ora o legitimava, sendo propulsoras no estabelecimento de necessidades e ações, mas frustrando os professores na medida em que nem sempre dependia só deles o estabelecimento das práticas almejadas. Ou ainda assume um papel importante na (tentativa de) generalização de práticas restritas a certos professores. Assim, não havia imediatismo dadas as inúmeras questões que entravam

em jogo quando da construção de um tempo propriamente escolar, até a construção dos grupos escolares, em 1893, ensaia-se o milagre.

Referências

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*, Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1986.

CHARTIER, Roger, JULIA, Dominique, COMPÈRE, Madeleine, *L'éducation en France du XVI^e au XVII^e siècles*. Paris, SEDES, 1976.

CHEVALLARD, Yves. *Sur la formation historique du temps didactique*, Marseille, Publications de l'IREM d'Aix, 1987.

ESCOLANO, Agustín FRAGO, Antonio Viñao. *Currículo, Espaço e Subjetividade - a arquitetura como programa*, Trad: Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro, Editora DP S.A, 1998.

FRAGO, Antônio Viñao Tiempo, historia y educación. *Revista Complutense de Educación*. Espanha: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense. Vol. 5, N° 2 , 1994.

GALLEGO, Rita de Cassia. *Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias públicas em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890)*, São Paulo, Tese: FEUSP, 2008.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico, *Revista Brasileira de História da Educação*, n° 1, jan./jun., 2001, p. 9-43.

ST-JARRE, Carole. L'organisation du temps en éducation: les cadres de référence. En: ST-JARRE, Carole, DUPUY-WALKER, Louise. *Le temps en éducation: regards multiples*, Québec, Canadá: Presses de l'Université du Québec, 2001.

VINCENT, Guy. *L'école primaire française*, Lyon et Paris, Presses Universitaires de Lyon et Editions de la Maison des Sciences de L'Homme, 1980.

MANUAL PEDAGÓGICO:

DALIGAULT, Mr. *Curso Prático de Pedagogia* – destinado aos alunos-mestres das escolas normais primárias e aos instituidores em exercício, Trad. PORTELLA, Joaquim Pires Machado, Rio de Janeiro, Livraria Popular de A. A. da Cruz Coutinho, 1874.