
**O COMPÊNDIO DE PEDAGOGIA
DE BRAULIO CORDEIRO
DE 1874: UMA EXPRESSÃO
DA CULTURA ESCOLAR
NO BRASIL¹**

José Carlos Souza Araujo²

Resumo: *O objeto desse artigo é promover o conhecimento histórico-educacional de um manual pedagógico produzido e publicado em 1874 no Brasil. Para tanto, retoma-se a conceituação de cultura escolar, para afirmar o manual pedagógico como expressão desta. Especificamente, esse artigo atém-se à concepção de Pedagogia expressa por Bráulio Cordeiro, de que ela se compõe da Educação (parte teórica) e da Metodologia (parte prática); será privilegiada aqui somente a análise da parte teórica voltada para as finalidades educativas. Resultante dessa orientação, o Compêndio de 1874 pode ser compreendido como mediador entre as transferências culturais da sociedade para a escola, e desta para a sociedade.*

Palavras-chave: *Pedagogia; Compêndio de Pedagogia; Ciência da Educação; Arte da Educação; Metodologia.*

O objeto desse artigo é promover o conhecimento científico que envolve as várias dimensões de que se recobre um manual pedagógico, produzido no Brasil e publicado em 1874. O

1 Essa investigação contou com o apoio da FAPEMIG (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Minas Gerais).

2 Professor Titular de História da Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU; Professor da Universidade de Uberaba – UNIUBE; Doutor em Educação: Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. E-mail - jcaraujo.ufu@gmail.com.

conhecimento científico envolve, pode-se dizer que exige, três níveis, a descrição, a explicação e a interpretação, as quais se realizam por diversas operações intelectuais, que serão objeto de esclarecimento nos dois próximos parágrafos.

A primeira de tais operações é a abstração, uma vez que por ela se busca separar ou isolar o *Compêndio de Pedagogia de 1874*, de Braulio Cordeiro, de vários fatores que guardam relação com o mesmo na realidade concreta. Tal separação permite simplificar a sua avaliação, bem como considerá-lo e classificá-lo por seus vários aspectos, tais como: tecnologia educativa, manual pedagógico, estruturação didática, formação de professores normalistas (é o seu destino), atendimento à demanda pelas escolas normais de então de tais manuais etc. Dessa maneira, a abstração lida com o isolamento do manual em pauta, enquanto parte de um todo; na verdade, a abstração torna-se ponto de partida.

Por esse processo, busca-se sua contextualização no âmbito da cultura ocidental, seu estatuto e sua constituição destinada à formação de professores normalistas desde o contexto europeu ao brasileiro. Por esse processo, permite-se investigar para afirmar sua maior ou menor ampliação, realizar a sua análise, desde que focado na perspectiva de que o manual em apreço seja, mentalmente, uma totalidade que pode ou deve ser cindida em suas partes.

No decorrer desse processo, também se apresenta a possibilidade de associação, de categorização, de comparação com outros manuais pedagógicos, de diferenciação entre eles, de semelhanças, de correlação dos mesmos com o contexto, de generalização (por exemplo, das concepções de Pedagogia, de Educação e de Metodologia no interior dos mesmos, como é o caso do *Compêndio de 1874*), de sistematização e hierarquização de suas partes, e assim por diante. Evidentemente, haveriam outras operações intelectuais, mas estas seriam as mais importantes para submeter o *Compêndio* em apreço para obter o conhecimento. Uma outra observação significativa: tais operações intelectuais

contribuem, diferentemente, para estruturar a descrição, a explicação e a interpretação, mas uma vez reunidas, somam-se ao processo de pesquisa.

CULTURA ESCOLAR

Concebendo-a como uma locução de caráter abrangente, pode-se advogar que ela se assenhoreie de vários eixos temáticos, no sentido de busca de sua realização por várias portas de entrada; em outras palavras, são vários os acessos em atenção ao que a compõe:

- instituições escolares;
- imprensa pedagógica/impressos pedagógicos;
- legislação educacional (de caráter estatal, público);
- disciplinas escolares;
- política educacional;
- literatura educacional de época;
- profissão, profissionalização e profissionalismo docentes;
- práticas escolares/educativas/pedagógicas e não-escolares;
- ideias pedagógicas (ou teorias, modelos, concepções);
- escola como lugar de evangelização;
- escolarização e escolaridade associadas à dimensão política;
- escolarização e escolaridade versus educação popular;
- etcetera.

Tais eixos possibilitam tomar posse da cultura escolar através dos vários contornos apontados; e sem dúvida, tal norteamo tem contribuído para ampliar e alargar a pesquisa histórico-educacional. Tal alargamento tem um importante marco na reflexão de Dominique Julia, *A cultura escolar como objeto histórico*, dentre outros (2001; cf. FARIA FILHO; VIDAL, 2004). Redundantemente, tomando a cultura escolar como objeto histórico, aponta D. Julia para várias dimensões. Observe-se que a *cultura*

se especifica pelo qualificativo adjetivado por *escolar*; ou seja, a escola compartilha de uma dada cultura, que por sua vez seria denominada por escolar, posto que está envolvida com aquilo que ela faz acontecer internamente, bem como com o que ela significa para a sociedade e para a cultura. A dimensão interna da escola não se dá a conhecer na direção de uma totalidade, pois exige a dimensão externa que se expressa social e culturalmente.

Assim sendo, as várias dimensões, presentes na conceituação de cultura escolar de acordo com Dominique Julia (2001) abarcaria, como objeto histórico, os seguintes aspectos, listados a seguir, e tomando por base o exercício de conceituação expresso às p. 10, 11, 12, 19, 20, 33, 34, 36 e 37 (JULIA, 2001): “*normas* que definem conhecimentos a ensinar”; “condutas a inculcar”; “conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos” (conteúdos ensinados); práticas que permitem “a incorporação desses comportamentos”; “normas e práticas escolares coordenadas a finalidades religiosas, sociopolíticas ou de socialização (podem variar segundo as épocas)”; “corpo profissional dos agentes” (professores), profissionalização do trabalho docente, escolas normais; “modos de pensar e de agir” presentes nas sociedades; “processos formais de escolarização” em vista dos conhecimentos e das habilidades; “culturas infantis (no sentido antropológico) desenvolvidas nos pátios de recreio e seu “afastamento das culturas familiares”; família e escola na educação infantil; disciplinas escolares: papel do Estado em sua configuração e os seus objetivos; práticas de ensino utilizadas na sala de aula; três eixos para o entendimento do objeto (cultura escolar): 1º. “normas e finalidades que regem a escola”; 2º. “o papel da profissionalização do trabalho do educador”; 3º. “análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares”; “realizar um inventário sistemático destas práticas, período por período”; seriam compreendidas as modificações de geração em geração; mudança de público impõe frequentemente a mudança dos conteúdos ensinados (exemplo: o ensino primário tornou-se um

ensino de massa; daí, a necessidade de simplificar os métodos e os exercícios); textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas dos exercícios; evolução das disciplinas escolares. Conclusivamente, o autor expressa as seguintes considerações: 1^a.) inculcação dos habitus no espaço escolar: habitus cristãos, habitus cívicos, ou simplesmente civilidade pueril e discreta (ressalta que esse aspecto não foi tratado por ele nesse artigo); 2^a.) Análise das transferências culturais ocorridas na escola em direção a outros setores da sociedade, bem como operadas a partir de outros setores em direção à escola. 3^o) Uma questão a ser enfrentada: o que resta da escola após a escola? Marcas que a escola imprimiu nos indivíduos de uma sociedade; a formação de ordem escolar se prolonga desde cinco a seis décadas anteriores; a escola sofre a concorrência das mídias. Em suma, a “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, 2001, p. 10).

Nessa direção, os manuais pedagógicos também se configuram como expressões da cultura escolar. Suas características básicas estão referidas às obras didáticas sobre Pedagogia ou Educação, e são identificáveis por vários substantivos que compõem os seus títulos, tais como: tratado, compêndio, técnica, manual, teoria, introdução, didática, elemento, lição, princípio, curso, metodologia, fundamento, noção, teoria e prática, termos estes sempre acompanhados por Pedagogia ou Educação. Assim, um título seria “Tratado de Pedagogia”, o outro seria ‘Compêndio de Pedagogia’, ‘Teoria e Prática da Educação’, e assim por diante.

Tendo em vista acolher o objeto desse artigo, o *Compêndio de Pedagogia* de Braulio J. M. Cordeiro (1874), em seus aspectos relacionados à Educação (a parte teórica da Pedagogia, segundo o autor), algumas dimensões da cultura escolar serão privilegiadas. Serão levadas em conta três delas: a) normas e práticas escolares coordenadas a finalidades religiosas, sociopolíticas ou

socializadoras (podem variar segundo as épocas); b) modos de pensar e de agir presentes nas sociedades; c) análise das transferências culturais ocorridas na escola em direção a outros setores da sociedade, bem como operadas a partir de outros setores em direção à escola.

Dessa forma, está se advogando que os manuais pedagógicos, em particular o referido *Compêndio de Pedagogia* em apreço, apresenta potencialidades para compreendê-lo como expressão da cultura escolar no tocante às finalidades religiosas, sociopolíticas e socializadoras presentes ao final do período imperial no Brasil. Como manual destinado à formação de professores, uma fonte histórico-educacional muito significativa, expressa ele um modo de pensar e de agir na sociedade brasileira de então, que se faz presente nele, bem como é posto em circulação pelas escolas normais. Se o manual reproduz a cultura católica, a política, por sua vez, reproduz o manual. Outro aspecto, também mencionado em parágrafo anterior, se refere à dialetização entre as transferências culturais da sociedade para a escola, e desta para a sociedade.

Esses três aspectos, portanto, estarão presentes na investigação dos conteúdos do *Compêndio* de 1874, visando os três níveis de conhecimento informados inicialmente, e através das diversas operações intelectuais mencionadas também inicialmente.

OS MANUAIS PEDAGÓGICOS E O COMPÊNDIO DE PEDAGOGIA DE 1874

Os manuais pedagógicos, publicados por brasileiros e destinados à formação de normalistas no Brasil, já têm uma história que completou 140 anos, se se leva em conta o intitulado, *Compêndio de Pedagogia organizado para uso dos candidatos ao magistério*, de 1874, cuja autoria é de Braulio Jayme Muniz Cordeiro. Na verdade, esse *Compêndio* se situa entre os primeiros a

compor a história da educação brasileira em torno da formação de professores.

Em termos de problematização, trata-se de responder às seguintes indagações: qual é a compreensão que se têm da Pedagogia, Ciência da Educação, em relação à religião católica? Em relação à teleologia católica, o que o *Compêndio* mobiliza do ponto de vista antropológico, ético e político? Qual é a correlação existente entre as mencionadas finalidades da Educação e a intencionalidade católica? Há correlação entre o *Compêndio* e as relações oficiais entre Igreja e Estado no Brasil?

Em termos de metodologia, trata-se de reunir, no desenvolvimento deste, o objeto, a problematização, as operações lógico-metodológicas mais apropriadas a essa modalidade de fonte primária, como já se observou há pouco. Tal exercício implica em desvendar o referido *Compêndio* de Braulio Cordeiro, de 1874, visando, através das operações referidas, sua descrição, explicação e interpretação, que são níveis de conhecimento buscados em uma investigação científica.

O autor foi “Professor Público vitalício de segunda classe da instrução primaria da província do Rio de Janeiro e membro fundador do Instituto Pedagógico de Nictheroy” (CORDEIRO, 1874, p. III). A. A. da Cruz Coutinho Editor é o responsável pela publicação de sua obra. Em sua dedicatória, datada de 22 de novembro de 1873, ao Senador Barão de Camargos, Braulio Cordeiro circunstancia melhor a sua obra, que resultara de estudos feitos por ele para concorrer a um concurso: “Quando, preparando-me para o concurso da primeira cadeira da Escola Normal, de 22 de julho de 1868 [...], escrevia estas tiras, não pensava que fossem publicadas” [...] (Idem, p. VII). Em sua apresentação, *Ao Leitor*, Braulio Cordeiro reconhece a carência de um compêndio de Pedagogia, e reconhece que ficou “[...] instado por alguns collegas e pessoas entendidas vai este [*Compêndio*] correr mundo, despido porém de quaesquerpretenções” (Ibidem).

Também informa, em tal apresentação, alguns autores e obras sobre manuais pedagógicos, que foram suas fontes de consulta para a escrita de seu *Compêndio*: Basedow. Tratado dos métodos; Campe. Educação escolástica; Pestalozzi. Educação dos meninos pobres; Schwartz. Theoria das organizações das escolas; Williams. Theoria da instrução; Braun, Th. Curso de pedagogia e metodologia; Jussieu. Exposição dos métodos do abade Gaultier; Niemeyer. Exame arrazoado do método de ensino de Pestalozzi; Dalligault. Curso practico de pedagogia, além de se referir a outros autores de manuais: Degerando, Dacier, Rendu, Denzel e Lalanne (Idem, p. V-VI). Dentre estes, recomenda as obras de Th. Braun e de Dalligault.

É significativo um trecho de sua apresentação, *Ao Leitor*, pela qual Braulio Cordeiro assume que sua obra é um plágio e uma compilação, porém destaca que suas ideias a respeito de Pedagogia também estão presentes, porque elas são filhas de sua prática, bem como resultam de anotações antigas e de observações pessoais:

Embora este meu trabalho seja um plagio e compilação, devo fazer notar que nem sempre é uma tradução ou resumo do que li, porque contém muitas idéas filhas de minha pratica e experiência, notas antigas que methodisei, observações importantes que marginavão meu canhenho de lembranças, que se baralharão com as dos outros que compilei. (CORDEIRO, 1874, p. VI)

Em relação ao título da obra de Braulio Cordeiro, os destinatários também o compõe. Em sua época, é comum encontrar-se títulos ou subtítulos como '*destinado às escolas normais*' ou ainda '*rigorosamente de acordo com o Programa Oficial das Escolas Normais*' ou '*organizado para uso dos candidatos ao magistério*', como é o caso do *Compêndio* de 1874. Caracteriza este, de um modo geral, por apresentar um molde didático, uma vez que tem

em vista a formação do professor. Para além da singularidade de que goza o referido *Compêndio*, é possível e mesmo necessário realizar uma ampliação que focalize a dimensão que os manuais pedagógicos tomaram, seja nacionalmente ou mesmo no âmbito europeu no decorrer do século XIX.

De maneira geral, a locução, *manual pedagógico*, é comumente referida a impressos escolares ou a livros escolares ou ainda a livros didáticos, e tratados como fonte primária. Quando são compreendidos como tais, constituem-se eles de “[...] um corpo de saberes específicos dos professores” (CATANI; SILVA, 2013). Mas, o que são saberes específicos do professor? A resposta a essa questão caracteriza melhor o que vem a ser um manual pedagógico: “Os textos escolares disponibilizaram para os estudantes determinados saberes e valores morais, religiosos ou políticos” (CATANI SILVA 2013). E eles se destinam a “[...] ensinar a ensinar, explicando a relação pedagógica, as regras da vida escolar, o uso de determinados métodos em sala de aula, o desenvolvimento social, psicológico e fisiológico dos alunos” (CATANI SILVA 2013).

Contextualizando a obra de Braulio Cordeiro: a essa altura, 1874 no Brasil, data de publicação do *Compêndio* em análise, conta-se com uma dezena de escolas normais a cuidar da formação do professor. Segundo Antonio de Almeida Oliveira (2011), um maranhense, em obra publicada em 1874, a ideia de criação de escola normal “[...] nasceu entre nós em Minas no ano de 1835, [...] em 1847 já contava o Império com quatro escolas normais” (OLIVEIRA, 2003, p. 213). Depois acrescenta: “[...] hoje [1874] apenas 10 existem, e entre essas não se contam duas do período de 1847. [...] A falta de escolas normais em 10 províncias pode atribuir-se numas à exiguidade dos seus recursos, noutras à incúria dos seus legisladores: em nenhuma a defeito da ideia, pois nunca a experimentaram (OLIVEIRA, 2003, p. 213).

Assim sendo, o universo civilizatório, de ordem educacional no Brasil, em que se colocava a profissão docente, estava por

ser construído. E desta construção, a obra de Bráulio Cordeiro é participante, uma vez que o seu *Compêndio* se destinava aos candidatos a concurso ao magistério. A data de 1874 também é significativa, porque ocorre no Rio de Janeiro a publicação, em 2ª. edição, da tradução de um manual pedagógico francês, cuja autoria é de M. Daligault (1851) intitulado *Cours Pratique de Pédagogie destinée aux élèves-maîtres des écoles normales primaires e aux instituteurs em exercice* (Curso practico de pedagogia destinado aos alunos-mestres das escolas normais primárias e aos instituidores em exercício).

Em relação ao contexto europeu, as escolas normais também se efetivaram, bem como se disseminaram paulatinamente a partir da primeira década do século XIX. Isso se verificou, por exemplo, na futura República italiana, através de uma reforma em 1802, quando “também foi dedicada atenção à formação dos professores nas escolas normais” (CAMBI, 1999, p. 369; cf. também SAVIANI, 2000, p. 126-127). Posteriormente, em “[...] em 1861, foi aplicada à Itália unida a Lei Casati, promulgada para o Piemonte em 1859 [...]” (CAMBI, 1999, p. 497): dentre os seus 380 artigos destinados a organizar o sistema escolar, em acordo com os princípios liberais, instituíam-se as escolas normais para a formação de professores” (Ibidem, p. 497); além disso, “[...] ela se inspira no modelo napoleônico, ainda que, sob o aspecto do tipo de escola a ser implantada, o ministro [Casati] tenha afirmado haver se pautado no modelo alemão” (SAVIANI, 2000, p. 127).

Em 1808 e 1809, na Prússia, Wilhelm Humboldt (1767-1835), que instalou a Universidade de Berlim, estruturou uma ampla reforma da educação, inclusive em relação à formação de professores: “[...] chamou um discípulo de Pestalozzi, Carlos Augusto Zeller (1744-1840), a Königsberg e enviou certo número de jovens capazes a Iverdon, para que pudessem fundar em todo o país ‘institutos normais’, segundo os novos métodos como centros de preparação para professores e eclesiásticos” (LARROYO, 1974, p. 593).

Na França, embora tenha havido a aprovação de um projeto de Joseph Lakanal em 1794, ele não se efetivou. Posteriormente, foi com Napoleão, em 17 de março de 1808, que se criou a universidade francesa, denominada por modelo napoleônico ou francês. Por esse decreto, o artigo 107 expressava a seguinte diretriz em relação ao que envolvia a escola normal: “Serão tomadas pela Universidade todas as medidas para que a arte de ensinar a ler, a escrever e as primeiras noções de cálculo nas escolas primárias, não seja exercida de hoje em diante senão por mestres muito esclarecidos para comunicar fácil e seguramente estes primeiros conhecimentos a todos os homens” (BUISSON, 1911, p. 1998).

Todavia, tal projeto não foi executado, nem mesmo o decreto de 25/04/1815 que também apontava na mesma direção, ou seja, a escola normal como modelo ou como padrão, que também apontava que deveria ser aberta em Paris. Em 1810, foi aberta a primeira escola normal primária em Estrasburgo, inspirada nos planos dos seminários de professores da Alemanha, com 60 bolsistas. Em 1833, Guizot estará se posicionando: “a instrução primária encontra-se totalmente presente nas escolas normais; seus progressos se medem por aqueles estabelecimentos” (Ibidem, p. 1416). O número de escolas normais na França em 1933 chegou a 48 (Ibidem, p. 1418).

Em suma, é no decorrer do século XIX que se concebeu a formação profissional dos professores como algo capital e indispensável. Saber e saber ensinar eram distintas, e ao professor cabia cuidar das duas dimensões. Conclusivamente, segundo Cambi (1999, p. 492), “[...] no curso do século XIX, - da Época Napoleônica até a crise do fim do século -, desenvolve-se um processo bastante articulado no que diz respeito à instituição-escola, embora dividido em etapas não-homogêneas e manifestado de forma diferente nos vários países europeus e americanos”.

Além dessa movimentação em torno da instalação de escolas normais de modo diferenciado em diversos países, cabe situar

a Pedagogia como Ciência da Educação. Foi com Johann Friedrich Herbart (1776-1841), no início do século XIX, que a Pedagogia passou a ser reivindicada e estruturada como ciência, a qual devia, a seu ver, tornar-se experimental, posto que “[...] de uma experiência nada se aprende, tal como nada se aprende de observações dispersas [...]” (HERBART, 2003, p. 12). Sustentava então que é pela repetição de um mesmo ensaio, por muitas vezes, que se pode chegar a algum resultado (cf. CIVAROLO, 2008).

Segundo ele ainda, à Pedagogia cabia construir os seus próprios conceitos, o que promoveria sua autonomia, sua orientação e sua cientificização; para isso, ela deveria também se fundar em ciências afins. A busca por constituí-la como ciência, “Seria seguramente melhor se [...] se concentrasse tão rigorosamente quanto possível nos seus próprios conceitos e cultivasse mais um pensamento independente” (Ibidem, p. 13). É com essa disposição que a Pedagogia passa a ganhar foros de cientificidade, ao assumir-se como Ciência da Educação, em particular no decorrer da segunda metade do século XIX (VAN ZANTEN, 2011), quando já tinha por concorrente a Psicologia da Educação então nascente.

Nesse processo do Oitocentos, o russo Liev N. Tolstói (1828-1910), um precursor da Escola Nova, deve ser relevado em vista de sua defesa de uma Pedagogia também fundada na experiência. Num escrito de 1862: “Só quando a experiência for a base da escola, só quando cada escola for, por assim dizer, um laboratório pedagógico, só então a escola não se atrasará em relação ao progresso universal e a experiência estará em condições de lançar bases firmes para a ciência da instrução” (TOLSTOI, 1988, p. 48).

Em outro pequeno escrito de 1861, reflete que o avanço da ciência pedagógica deve se fundar em experiências gerais, tenazes e persistentes. Cabe ao professor ser um observador consciente e diligente, “[...] que saiba, em certa medida, transmitir suas observações ao invés de ser um filósofo-educador ou

alguém que descubra uma nova teoria pedagógica” (TOLSTOI, 1988, p. 14-15).

Para Jacqueline Gautherin (2011), o projeto de uma ciência pedagógica advinha desde Bacon (1561-1626), entre outros. Mas, é no decorrer do século XIX que surgem diferentes taxonomias em torno da ciência da educação. “Por outro lado, a pedagogia era regularmente ensinada, desde os meados do século XIX, para formar os professores para as cátedras de numerosas universidades estrangeiras, na Europa, e depois, na América do Norte” (2011, p. 98). Informa que na França, quando ela era ensinada apenas nas Escolas Normais, instituiu-se o primeiro ensino universitário de ciência da educação na Sorbonne em 1883, o que veio a ocorrer em várias outras universidades posteriormente a essa data. Os cursos de pedagogia ou de ciência da educação foram criados na última década do século XIX por várias universidades.

Entretanto, a “[...] ciência da educação não estava dotada de todos os atributos das disciplinas universitárias reconhecidas. Reduzida a um *curso complementar* magistral e a uma *conferência prática*, ela não constituía um *cursus* e não outorgava diplomas (exceto o Diploma de Estudos Superiores criado em Lyon, em 1900)” (GAUTHERIN, 2011, p. 98). Tais cursos complementares ou conferências práticas eram confiados aos professores de Filosofia das Faculdades, que também lecionavam outras disciplinas. A realização dos mesmos destinava-se, inicialmente, aos alunos-mestres das escolas normais de professores primários, bem como por outras senhoras e moças.

Mais tarde, passaram a ser destinados aos estudantes que estavam voltados para a prestação de concursos do ensino secundário, bem como para o público responsável pelo ensino primário (Ibidem). Portanto, é nesse clima de ordem acadêmica que se manifesta a reflexão teórica sobre a pedagogia como ciência da educação, mas também preocupada com a preparação profissional dos futuros professores primários. Como caracteriza J.

Gautherin (2011), apesar da extensão de tais atividades universitárias para a formação de candidatos ao magistério secundário, através de uma reforma de 1902 que obrigava a isso, “[...] a ciência da educação não deixou de ser depreciada” (p. 99).

Por conseguinte, é no interior do processo de disseminação das escolas normais que a formação do professor irá ser institucionalizada, mesmo que através dos cursos complementares e das conferências práticas. É sob a direção de tais iniciativas com a crescente criação de escolas normais, bem como pela demanda das atividades de formação promovidas no interior das universidades, que devem ser compreendidas as origens dos manuais pedagógicos, que paulatinamente se disseminaram, como também se tornaram variados com relação à quantidade.

No caso brasileiro, esse movimento não se desenvolveu, mas a tradução de um primeiro manual francês no Brasil se deu em 1965 em Recife, PE, ou seja era a primeira edição do manual de Daligault(1851) referido anteriormente. Isso implica em reconhecer que o Brasil se fazia então sintonizado com a formação do professor na França, ainda que em nível precário, uma vez que a criação e manutenção de escolas normais públicas foram muito instáveis com relação ao funcionamento, como salientou A.A. Oliveira (2011), citado há anteriormente.

AS FINALIDADES DA EDUCAÇÃO NO COMPÊNDIO DE PEDAGOGIA DE BRAULIO CORDEIRO (1874)

Nesse sentido, e agora com foco no manual de Braulio Cordeiro (1874), uma análise estrutural do mesmo se revela que já na *Introdução* (p. IX-X), a Pedagogia é definida como “[...] ciência que trata dos princípios methodicos, leis fundamentaes do ensino, educação e meios práticos de conduzir a infância ao seu fim pelo caminho da moral e do saber” (Idem, p. IX). Ou seja, configuram-se por essa conceituação duas dimensões: a primeira se delinea pelo caráter operacional fundado em orientações

metódicas, leis do ensino e meios práticos; e a segunda se expressaria pela dimensão concepcional assentada em educação da infância, que tem um fim ancorado na educação intelectual, através do saber, e na educação moral.

Então, de acordo com essa conceituação, a Pedagogia como ciência concebe a Educação como um de seus componentes, ao lado da Metodologia, o que é considerado pelo *Compêndio* como duas dimensões correlatas, uma teórica e a outra prática. Caberia ao professor e à escola a efetivação do vínculo entre essas duas partes. Por conseguinte, haveria duas tarefas a realizar:

- 1^a.) a relativa à concepção de educação pelas suas várias dimensões, como desenvolve o *Compêndio* de 1874, bem como aos fins da *Educação* (CORDEIRO, 1874, p. IX-X e 1 a 36);
- 2^a.) a relativa à *Metodologia*, a qual é desenvolvida na Quarta Parte, entre as páginas 115 e 220 (esta é a parte mais extensa, porque ela abarca a metade da obra, cabendo às outras em torno de um terço cada). A Segunda Parte trata *Da Escola e do Mestre* (p. 37-72); e a Terceira Parte se desenvolve em torno *Da Didática* (p. 73-114).

O objeto desse texto se atém à *Primeira Parte* que se divide em cinco tópicos: Educação Física, Educação Moral, Educação Intelectual, Educação Religiosa e Educação Nacional. Tais conteúdos ocupam as páginas 5 a 36. Tal *Parte* começa por explicitar o que é Educação. Com relação ao seu fim, elucida que ela “[...] é a acção de pôr um menino, pela cultura do espírito, em estado de desempenhar os destinos de sua vida” (p. 1). Basicamente, caracteriza a Educação por “[...] fazer do menino um homem digno da sociedade a que pertencemos, desenvolvendo suas faculdades físicas, intellectuaes e moraes” (p. 1), trilogia essa muito presente na história da cultura ocidental desde a Grécia clássica.

Ressalta que a Educação “[...] deve principiar a exercer sua influência benéfica sobre o menino desde os seus mais verdes

anos, e ir aumentando de noções, á medida que todo o seu ser se desenvolve” (p. 1-2). Em relação à Educação ainda, destaca que a mais nobre missão na terra é a da mãe, porque ela pode “[...] dar boa criação; inspirar no menino o sentimento do bem; o amor ao bello e o horror ao mal; misturar com o leite os sublimes preceitos da moral e religião [...]” (p. 2).

Entretanto, ao introduzir a diferenciação entre educação e instrução, pondera que a atribuição de instrução ao mestre na escola, e a educação à mãe não se faz adequadamente, porque tem-se “[...] abdicado em tudo ou em parte esta obrigação sagrada e natural [educação], chamando o mestre em seu auxilio para o duplo fim de educar e instruir [...]” (p. 3).

Observe-se que essa consideração revela uma tensão entre o papel da família e dos pais em relação ao da escola, o que expressa desde então uma aspiração de que escola também cuidasse da educação. No entanto, assume Braulio Cordeiro que não é possível a instrução desacompanhada da educação, considera de um modo conclusivo que é preferível “antes moral sem muito saber, que muito saber sem moral” (p. 3).

Há, de acordo com o autor em apreço, sete³ preceitos ao modo de diretrizes a seguir na educação de um modo geral:

“1° - Fallar de Deos aos meninos [...]” (p. 3), ou seja, trata-se de explicar a unidade de sua essência, a trindade, sua dimensão eterna, sua doutrina, além do amor devido a Deus. Observe-se que a primazia a esse preceito é fundamentalmente assentado numa concepção, que tem por fim orientar a ação educativa. Já se salientou anteriormente sobre a presença da orientação católica no campo educacional brasileiro, o que manifesta, naquela conjuntura, vínculos com a trajetória cristã católica no âmbito da cultura ocidental.

3 O número (7), conforme a tradição bíblica, é indicativa de perfeição, de quantidade, de totalidade. Dois exemplos: Deus fez a Criação em 7 dias. Não se deve perdoar 7 vezes, mas 70 vezes 7 (Mt 18,22). No entanto, em relação ao número 7, há muitas outras referências bíblicas.

O 2º. preceito aponta para a necessidade de “[...] observar na educação as leis que seguem a natureza no desenvolvimento físico e intelectual do homem” (p. 4). Trata-se, através dessa observação, de atentar para a compreensão e o discernimento do educando.

O 3º. preceito assenta-se no papel educativo do exemplo: “conduzir o menino sempre por meio de bons exemplos”.

Educar sem exclusivismo enuncia o 4º. Preceito, o qual pretende demarcar a posição do autor em relação à necessidade de evitar “um certo e invariável modo, não atendendo à sua [do menino] organização física e intelectual” (p. 4). Esse preceito põe-se contrário à orientação exclusivista da parte do mestre – trata-se de uma observação relativa ao constrangimento de ordem física e intelectual ao menino -, exigindo-lhe renúncia ao mesmo.

O preceito 5º advoga que se deve ‘desprezar os caprichos’ do educando, mas com ‘severidade paternal’. Além desse preceito que se caracteriza pela recusa de certos comportamentos do menino.

Por sua vez, o 6º preceito enfatiza que se deve “reprimir em presença dos meninos os gestos incivis, as ações feias, assim como não consentir que eles usem de mentiras, palavras triviais e termos baixos” (p. 4).

Ao final, o 7º. preceito estabelece que é sempre necessário animar os meninos, a fim de despertar sua atenção e o cumprimento de seus deveres.

É com base nessa concepção geral, o que abarca tais preceitos do autor à da educação física, moral, intelectual, religiosa e nacional, com indicações relativas aos preceitos a seguir em cada uma delas, com exceção da educação moral, cujos subtítulos em seu interior se referem às qualidades a criar e aos defeitos a combater.

Retomando a *Primeira Parte* que se estrutura em torno das educações física, moral, intelectual, religiosa e nacional, de um

modo geral há várias considerações. A primeira se constitui pela centralidade do papel da mulher na educação moral e religiosa. A referência aos preceitos da moral e da religião implica em compreender uma tradição mais que milenar, a da primazia da religião católica no âmbito da cultura ocidental.

Ressalte-se também que a dimensão moral é informada pela concepção religiosa, o que leva a compreender, inclusive, que não se pode sustentar uma moral sem religião. Esta seria o fundamento daquela. Trata-se, portanto, de uma moldagem derivada da tradição católica estabelecida no Brasil desde 1500 com a celebração da primeira missa em terras brasileiras.

Como a ética cristã compõe o universo da cultura ocidental, a educação, a instrução, a escola e o professor deveriam cuidar dessa associação. A obra de Braulio Cordeiro, de 1874, portanto está inserida em um contexto oficialmente católico. Sua pertença à concepção tradicional religiosa católica é evidente em muitos aspectos, como já foi observado, através da inclusão da educação religiosa como um dos fundamentos da atividade educativa, quando não é aquela que coordena todas as outras educações, como se desenvolverá mais adiante.

Dentre as cinco educações mencionadas, inicia ele pela *educação física* (CORDEIRO, 1874, p. 5-10). Depois de expor diferentes modos de encará-la, os quais envolveriam as deformidades do corpo, a prevenção, a higiene, a ginástica, o papel dos pais, em especial o da mãe, o papel dos asilos, tece algumas considerações com base em alguns manuais pedagógicos citados inicialmente. Afirma ele a propósito: “Basedow, Campe, Pestalozzi, Schwartz, Th. Braun e outros tratão da espécie [educação física] referindo-se á família e á escola; Dalligault, porém, segue outro rumo, deixa a casa paterna entregue aos desvellos de seu chefe, e, entrando na sala do estudo, dá regras ao mestre sobre a hygiene escolar” (p. 6).

E é baseado no manual de Dalligault que destaca do papel do mestre em relação à salubridade da escola. Mas, antes define

que “a educação physica tem por fim o emprego dos meios conducentes a conservar a saúde dos meninos e prevenir os efeitos de causas conhecidas” (p. 6). Levando-se em conta a salubridade da escola, Braulio Cordeiro estabelece sete preceitos que cabe ao mestre ficar atento: ar, vestuário, evitar contágios, trabalho, asseio, jogos e exercício (p. 7-10). Apenas o sexto preceito tem vínculo com a dimensão moral, uma vez que os jogos são considerados importantes na educação, “[...] mas é preciso escolher aquelles que, não oferecendo perigos nem inconvenientes moraes, recreem, illustrem e fortifiquem a intelligência por meio da reflexão e calculo” (p. 9).

Com relação à *educação moral*, tratada entre as p. 10 e 20, explicita dois aspectos a ter em conta: qualidades a criar e defeitos a combater. A educação moral tem por fim contrair bons hábitos. “O sentimento moral eleva o homem acima de todas as outras criaturas: o mestre deve, portanto, afastar o menino do mal e o conduzir ao bem; destruir todos os germens impuros, as inclinações perversas, os instinctos brutos que apparecerem, e incutir em sua alma a crença, as paixões nobres, as virtudes christãs e socieaes que exaltão o homem até fazel-o justo” (p. 10). Saliente-se aqui a orientação ética fundada no cristianismo. Estabelece posteriormente sete qualidades a promover: franqueza, ordem, pudor, atividade, civilidade, obediência e exatidão. E os defeitos a combater também somam sete: distração, orgulho, sensualidade, preguiça, ambição, perversidade e egoísmo.

Em relação à *educação intelectual*, desenvolvida entre as p. 21 e 28, sua finalidade é o cultivo do espirito por meio das operações do pensamento. “A atividade da alma é a causa de nossas ideas; ella forma a intelligência, a faz nascer, a desenvolve e lhe dá toda a sua perfeição” (p. 21). A seu ver, tais faculdades são três: atenção, comparação e raciocínio; e o papel do mestre deve centrar-se em desenvolvê-las e aperfeiçoá-las. Em seguida, fixa que são sete as qualidades que precisam ser cultivadas: atenção, coração, razão, imaginação, memoria, entendimento e apreen-

são (p. 22-28). Com relação à imaginação em particular, e citando novamente Th. Braun, reflete que “É mister dar a religião como regra e a razão por contra-peso aos desvios da imaginação” (p. 25). E à página seguinte, novamente com Th. Braun, diz que “A tarefa da educação consiste em conservar, fortificar o que Deus dispensou a cada criatura [...]” (p. 26).

Com relação à *educação religiosa* (entre as p. 29 e 31), considera que seu fim “[...] é plantar uma crença no coração do menino e indicar-lhe qual a sua missão na terra como cristão” (p. 29). Cabe “[...] incutir em seu coração [menino] a crença, sem a qual a humanidade faltará a seu fim, tanto na terra como no céu” (p. 29). Citando novamente Th. Braun, sem os princípios da religião, a educação significa morte ou negação. Ressalta que “[...] a religião cristã não consiste unicamente na decoração dos preceitos que formão o código do Cristianismo, que são o seu corpo de doutrina; a simples leitura dos episódios bíblicos, o conhecimento superficial dos preceitos da igreja não são bastantes para formar a parte da religiosa da educação” (p. 30).

Recomenda, então, que se conheça a história sagrada, que se decore a doutrina com explicações claras e concisas, que se ensinem os deveres dos homens, bem como os seus vínculos com Deus. “Os princípios de moral ensinados á infância devem ser taes que a sua inteligência os compreenda e se gravem na memoria e no coração de modo que nunca mais possam ser esquecidos” (p. 30).

Estabelece, em relação a esta dimensão religiosa da educação, novamente sete preceitos: promover no menino a verdadeira crença e um culto sincero; tornar o menino adorador de Deus e feliz na vida e na outra através do conhecimento do mesmo; cultivar o estudo das coisas divinas e a beleza do Cristianismo; preparar o menino para a aquisição de virtudes através da leitura; imprimir em sua memória as principais verdades da doutrina cristã e os eventos mais significativos da História Sagrada; obrigar o menino a ocupar-se destas verdades, bem como à prática de atos piedosos; e, finalmente, cabe ao sufocar os maus pensa-

mentos do menino, elevando sua alma a Deus e ensinando-lhe os deveres do homem em relação à família e à pátria (p. 31).

Finalmente, a *educação nacional* é desenvolvida entre as p. 32 e 36, a qual também poderia ser denominada por educação cívica. Sua finalidade é “[...] fazer do menino um homem amante de sua pátria, pela qual deve sacrificar vida e bens” (p. 32). Citando François Fénelon (1651-1715), a família vale mais do que o indivíduo, a pátria é mais importante do que a família, e a humanidade é mais importante que a pátria (p. 32). “Adorar a Deos é dever de todo christão; amar a seus pais é dever do bom filho; estimar a seu próximo é dever do homem civilizado; prezar a sua pátria é dever do bom cidadão” (p. 32). Entre as páginas 33 e 36 desenvolve o conteúdo relativo também a sete preceitos, os quais cabem ao mestre inculcar e explicar aos meninos.

1º. *Adesão à forma de governo*, pela se refere ao fato de que o Brasil é governado por quatro poderes políticos (BRASIL, 1924), dos quais o Imperador é a chave. Tais poderes se referem ao Legislativo, ao Moderador, ao Executivo e ao Judicial. Estes são distintos e harmônicos, e deles “[...] deriva-se o princípio conservador dos direitos dos cidadãos e garantias constitucionais” (p. 33). Trata-se também de explicar aos meninos “[...] a beleza da monarchia hereditária constitucional representativas, deste mecanismo democrático de governo do povo pelo povo e a coroa, como defensora perpetua de nossos direitos, instituída para órgão e primeiro representante de todo o Imperio do Brasil” (p. 33).

2º. Desenvolve-se em torno do *sustentaculo das instituições juradas*, o que implicava tornar o menino conhecedor dos princípios ‘de nosso evangelho político’, da excelência de sua doutrina fundada na liberdade de consciência, de pensamento, de opinião, de commercio, de indústria, de tribuna e de imprensa. Da “[...] pureza de seus fins que são formar da associação politica de todos os cidadãos brasileiros uma nação livre, independente, forte e respeitável” (p. 34).

3°. Clama pela *obediência às leis e aos regulamentos governamentais*. Tais leis são concebidas pelo autor como necessárias para a boa administração da ordem, civil, criminal, orfanológica, militar, financeira etc. Além disso, as leis manteriam a ordem social, e teriam em vista o bem-estar social. Justifica que tais leis “[...] feitas por cidadãos escolhidos livremente pelo povo, e que, expirando o seu mandato são tanto como os outros e sujeitos também a ellas” (p. 34).

4°. *O respeito aos magistrados e às suas decisões* argumentam que estes são revestidos de poder conferido pela nação em suas leis constitucionais. Carecem eles de respeito e acatamento os quais fundam o princípio da autoridade e a ordem em ação.

5°. Solicita *execução às ordens baseadas na lei*, o que envolve o bom exemplo “[...] para que o povo não solete o cumprimento de deveres como indício de absolutismo ou infrações adrede feitas para nosso mal; explicando-lhe também que é dever do cidadão rodear a justiça do prestígio conveniente para não ser desacatada pelos perturbadores da ordem publica” (p. 34-35).

6°. Sustenta-se na defesa da *prontidão em pegar em armas*, que tem em vista “[...] o imperioso dever de sustentar a sua integridade e independência; de derramar seu sangue pela desafronta da honra nacional ultrajada; de achar-se sempre ao lado do governo legal, empunhando a bandeira imperial, symbolo sagrado de nossa união e grandeza” (p. 35).

7°. Defenda a *exação no pagamento dos impostos*, porque se trata de uma obrigação estabelecida por lei que se destina ao “[...] esplendor da majestade, boa representação de nosso paiz, o custeio de um exército respeitável e de uma marinha imponente, apoio comum a todos os cidadãos, instrução publica, abertura de estradas, navegação de rios, animação a todas as fontes da riqueza publica; agricultura, indústria, artes, officios, etc., emfim, justiça e garantia individual” (p. 35-36).

FINALIZANDO

As concepções de educação expressas pelas cinco dimensões permitem afirmar que a educação religiosa é o fundamento arquitetural da educação. O *Compêndio de Pedagogia* de 1874 é uma locução brasileira a participar da modalidade conhecida, de modo geral, por manual pedagógico, na Europa presente desde o final do século XVIII (CHOPIN, 2008). A compreensão que o manual de Bráulio Cordeiro deixa manifesta é o vínculo da Pedagogia, Ciência da Educação, com a religião católica.

Nesse sentido, a teleologia católica mobiliza uma concepção antropológica, ética e política, que é inerente à concepção de educação, uma vez que, exceto em relação à educação física, todas as outras quatro apresentam referências explícitas às virtudes cristãs (educação moral); ao papel da religião como contrapeso à imaginação (educação intelectual); ao papel do cristão na terra, à recomendação de se conhecer a história sagrada, em tornar o menino um adorador de Deus ou a elevar sua alma a Deus (educação religiosa); os sete preceitos relativos à educação nacional acabam por legitimar o poder político do Império brasileiro, uma vez que a religião católica era oficial no Império.

Advoga-se que o *Compêndio* de 1874 esteja assentado em relações culturais, políticas, religiosas, educacionais e escolares, norteadas pela religião católica. Além de compartilhar do processo de constituição da Pedagogia, como Ciência da Educação - paulatinamente intensificado na Europa no decorrer da segunda metade do século XIX, e manifesto através de conferências, debates, associações, revistas, dicionários -, o referido *Compêndio* também dispôs os moldes didáticos da formação e da prática docente, bem como colocou em circulação saberes pedagógicos, educacionais e metodológicos.

Ele é singular em relação à totalidade social, ou seja: de um lado, constituiu-se como fração da formação docente no Brasil, que tinha em vista a ampliação da escolarização primária, bem

como a sua qualificação, àquela altura ainda através das escolas isoladas; de outro, em termos de totalidade social, está radicado em concepções fundadas na Antropologia, na Ética, na Metafísica de caráter teológico, na Política, no Civismo, na Teologia, na Pedagogia, porém demarcadas pela visão de mundo católica. O *Compêndio* de 1874 estabeleceu-se, dentre outros aspectos, como tecnologia educativa destinada ao didatismo das aulas nas escolas normais, mas também é uma expressão da cultura, da educação, da sociedade e do Estado.

THE 1874 COMPENDIUM OF BRAULIO CORDEIRO'S PEDAGOGY: AN EXPRESSION OF SCHOOL CULTURE IN BRAZIL

Abstract: *The aim of this article is to promote the education al historical acknowledgement of a pedagogical handbook, written and published in 1874 - Brazil. For such analysis, it returns from a scholar culture conception, in order to affirm the handbook scholar as expression of this. Specifically, this article attaches to the Pedagogy Conception expressed by Bráulio Cordeiro, which is part of Education (as a theory) and Methodology (as a practice). The focus will be on the analysis of the theoretical part, only for education purposes. As a result of this guidance, the "Compêndio" of 1874 could be comprehended as a mediator between the cultural transferences from the Society to the School and vice-versa.*

Key-words: *Pedagogy; Compendio de Pedagogia, Science of Education, Education Art, Methodology.*

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil de 25/03/1824 (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em 17/04/2015).

BUISSON, F. (dir.). Nouveau Dictionnaire de Pédagogie. Paris: LibrairieHachette et Cie., 1911. Verbetes: Normales Primaires (Écoles) e Université.

- CAMBI, Franco. História da Pedagogia. São Paulo, Editora da UNESP, 1999.
- CATANI, D. B.; SILVA, V. B. Manuais pedagógicos. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. Dicionário: trabalho, condição e profissão docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, CDROM (<http://www.gestrado.org/?pg=dicionarioverbetes&id=109>. Acesso em 17/04/2015).
- CHOPIN, Alain. Le manuelscolaire: une fausseévidencehistorique. RevueHistoire de l'Éducation. SHE/INRP, n.117, jan-mars 2008, p.7-56.
- CIVAROLO, María Mercedes. La Idea de didáctica: antecedentes, génesis y mutaciones. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. 2008.
- CORDEIRO, Braulio Jayme Muniz. Compêndio de Pedagogia organizado para uso dos candidatos ao magistério. Rio de Janeiro: A. A. Cruz Castanho Editor, 1874.
- DALIGAULT, M. Cours pratique de pédagogiedestinéauxélèves-maîtresdesécolesnormalesprimaires et auxinstituteursenexercice. Paris: Dezobry et E. Magdeleine, Libr.-Éditeurs, 1851.
- FARIA FILHO, Luciano; VIDAL, Diana. A cultura escolar como categoria de análise e comocampo de investigação na história da educaçãobrasileira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.
- GAUTHERIN, Jacqueline. Ciência da Educação. In: VAN ZANTEN, Agnès (coord.). Dicionário de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- HERBART, Johann Friedrich. Pedagogia Geral deduzida da finalidade da Educação. Lisboa: Fundação CalousteGulbenkian, 2003.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação, nº1 jan./jun. 2001, p. 9-43.
- LARROYO, Francisco. História Geral da Pedagogia. 2ª. Edição. São Paulo, Editora Mestre Jou, 1974, tomo II.
- OLIVEIRA, Antonio de Almeida. O ensino público. Brasília, DF, Senado Federal, 2003.
- SAVIANI, Dermeval. O problema da formação de professores na Itália. In GOERGEN, Pedro; SAVIANI, Dermeval (orgs.). Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro. 2ª. Edição. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Nupes, 2000, p. 115-144.
- TOLSTOI, Liev N. Obras pedagógicas. Moscou: Edições Progresso, 1988.
- VAN ZANTEN, Agnès (coord.). Dicionário de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.