

MEMÓRIA E HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOS PROFESSORES: AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE NOS MANUAIS PEDAGÓGICOS

RESUMO

As questões relativas à produção dos estudos históricos sobre a profissão docente no Brasil são objeto central da análise elaborada pelo texto, discutindo-se a construção de uma memória e história do magistério a partir de representações veiculadas nos manuais pedagógicos.

Palavras chave: profissão docente – manuais pedagógicos

MEMORY AND HISTORY OF TEACHERS' PROFESSION: THE REPRESENTATIONS OF TEACHING WORK IN PEDAGOGICAL MANUALS

ABSTRACT

The production of historical studies about teachers' profession in Brazil is the core of the analysis in this text, discussing the construction of a teachers' memory and history based on the representations circulated in the pedagogical manuals.

Key words: Educational profession - pedagogic manuals

Autoras: Denice Barbara Catani
Livre-docente pela USP
e-mail: dbcats@usp.br

Vivian Batista da Silva
Doutora em educação pela USP
e-mail: vivianbs@yahoo.com

**MEMÓRIA E HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOS PROFESSORES:
AS REPRESENTAÇÕES SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE NOS MANUAIS
PEDAGÓGICOS**

CATANI (*)
DENICE BARBARA
VIVIAN BATISTA DA
SILVA ()**

Este texto tem a finalidade de apresentar questões relativas à produção dos estudos históricos sobre a profissão docente no Brasil, refletindo especificamente sobre a construção de uma memória e história do magistério a partir de representações veiculadas nos livros usados pelas normalistas. Para tanto, discute a idéia de profissionalismo e suas implicações para os estudos sobre a docência e a escola, sobretudo aqueles que atentam para as instituições, seus conhecimentos e práticas. As potencialidades de fontes como documentos memorialísticos, relatórios de inspetores e a imprensa periódica educacional são assim discutidas, assinalando-se, em especial, o lugar dos manuais pedagógicos e sua relevância enquanto livros usados na Escola Normal como um primeiro contato com as questões do ensino.

Não se poderia empreender um esforço como o que é proposto sem assinalar os modos pelos quais a idéia de profissão é aqui entendida. Tal como sugere António Nóvoa (1987), esse é um processo que configura o estatuto social e econômico dos professores e é marcado por diferentes aspectos. Inicialmente, está em pauta o fato da atividade docente passar a ser exercida como principal ocupação dos que nela trabalham; em segundo lugar, é necessário o estabelecimento de um suporte legal para o exercício da profissão; em terceiro, a criação de instituições específicas para a formação de professores constitui fator relevante e em quarto, a constituição de associações profissionais docentes corresponde a outro momento nuclear da composição da categoria. Embora o autor tenha estudado a história dos professores em Portugal, ele enfatiza que a profissionalização do magistério não se desenvolve em um único país. Isso porque esse processo está intimamente ligado à formação dos Estados modernos e de seus sistemas escolares, assumindo, dessa forma, escalas internacionais. Mas é

também preciso entender “como o discurso e as práticas utilizadas em escala internacional configuram as realidades docentes no interior de cada país”. O que mostram os estudos realizados sobre a profissão docente nas sociedades ocidentais são grandes semelhanças, como por exemplo em torno do final do século XIX, a propósito das imagens das instituições de formação, das associações profissionais, do processo de feminização ou da condição socioeconômica. Um tal fato confirmaria justamente o caráter “transnacional da maioria das questões concernentes aos professores”.

Nessa perspectiva, a profissionalização é uma noção que remete para várias dimensões do exercício do magistério, exigindo a análise simultânea e integrada de diferentes dimensões: a formação, a instituição e os saberes, o exercício concreto da atividade, as relações com o Estado, as formas de organização da categoria profissional¹¹. Esses diversos aspectos podem ser ilustrados pelo relato de uma professora que, em 1927, transforma-se em escritora e descreve, sob forma romanceada, a situação das profissionais docentes, denunciando a precariedade na qual o magistério se exercia. Dora Lice (na verdade, Violeta leme usando um pseudônimo) dirige-se na apresentação de seu livro *O calvário de uma professora* ao Secretário do Interior do Estado de São Paulo, responsável pela área da educação no momento, para falar da “falta de aparato das escolas”, das condições de uma “modesta educadora paulista, tão duramente tratada”, uma “escrava” sem autonomia em sua classe ou escola, de sua sobrecarga de deveres, do seu desânimo ao se ver “transformada em máquina” e presa a “normas rígidas de programas forçados e extensos, não de acordo com as necessidades regionais”. As palavras da professora acerca de seu próprio trabalho permitem observar a atenção para com as várias dimensões envolvidas no exercício da profissão: a maneira pela qual se dá o controle das atividades docentes, as exigências feitas em seu ofício e o saber desenvolvido pela experiência. Possivelmente se poderia multiplicar tais exemplos ao examinar a situação dos docentes nos vários estados brasileiros.

Para além da questão das más condições do magistério, é possível encontrar no conjunto da produção referências caracterizando um quadro de arbitrariedades e penúria. A denúncia da autora de *O calvário de uma professora* diz respeito também à atuação do corpo de inspetores, nova categoria profissional à qual cabiam as funções de controle e orientação pedagógica, delegadas pelo Estado que buscava formas de gerir o “aparelho escolar” que, com a reforma republicana, estava em expansão. Os saberes e os produtos do exercício do trabalho de controle e orientação pedagógica realizado pelos inspetores encontram-se fartamente documentados nos relatórios apresentados pelos órgãos

(*) Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

(**) Professora Doutora da Universidade Bandeirante de São Paulo

¹¹ As formas pelas quais a idéia de profissionalização tem sido trabalhada em algumas pesquisas brasileiras são discutidas em Catani (2000).

responsáveis pela educação nesse primeiro período republicano, e que, no caso paulista, foram publicados nos *Anuários do Ensino do Estado de São Paulo*, entre 1907 e 1937 (Catani, 1995). Os relatórios de inspetores, aliás, passaram a constituir fonte muito fecunda das representações que o Estado pretendia fazer circular entre os professores acerca do exercício ideal do magistério. Para esses profissionais, desde o início seu trabalho era concebido do ponto de vista técnico, tratava-se de diagnosticar e propor soluções para as questões de ensino mais do que simplesmente fiscalizar. A função de fiscalização, prevista por lei, e os modos de exercer o trabalho dos inspetores são vistos pelos próprios professores, nesse período, como aterrorizantes. O relato e a alusão de Violeta Leme, bem como as referências contidas em outros testemunhos confirmam essa idéia. A configuração desse corpo de profissionais está estreitamente relacionada à definição da categoria dos professores.

A descrição dramática feita em *O calvário de uma professora* destaca o medo e a distância impostos pela relação com os inspetores. Entretanto, há que se assinalar a existência de depoimentos que constróem uma visão mais positiva da atuação dos serviços de inspeção no que tange às orientações pedagógicas fornecidas por alguns desses profissionais. Dentre os estudos que se detêm sobre o exercício da inspeção escolar como função específica de um ponto de vista histórico ou que recuperam as representações de professores acerca desses profissionais, alguns trazem depoimentos e entrevistas cuja análise se confronta e complementa pelo recurso a outras fontes, como a legislação e os escritos produzidos no período (Mitrulis, 1996). Nesse sentido, dentre as várias fontes que podem ser usadas para a compreensão da “história da profissão docente” ressaltam-se aqui as produções memorialísticas. Pesquisas que utilizam histórias de vida e textos autobiográficos para a análise de diversas dimensões do trabalho docente e da *cultura escolar* (Chervel, 1990; Julia, 1995) já foram realizadas e evidenciam as potencialidades dessas produções para a historiografia da educação (Catani e Vicentini, 2003; Sousa, 2000; Rodrigues, 2003; Vicentini e Rodrigues, 2004). No que diz respeito à incorporação do relato autobiográfico pelos estudos histórico-educativos, Viñao Frago (1999) chama a atenção para as inúmeras possibilidades de análise que este tipo de fonte sugere, ao tratar das questões educacionais numa perspectiva individual, tornando possível a análise acerca da maneira como os sujeitos representam a própria existência e dotam de significados os fatos que marcaram a sua trajetória profissional e as características do grupo social do qual fazem parte. Ao se privilegiar esse gênero de produção, é importante observar que não se busca uma suposta verdade dos fatos, mas sim as formas pelas quais eles são elaborados pelos sujeitos, o que permite apreender as escolhas feitas no decorrer de sua existência e os valores cultivados em sua prática docente. As narrativas autobiográficas podem contribuir, no âmbito dos estudos acerca da profissão docente, para uma modalidade de conhecimento que leva em conta a dimensão das significações pessoais das experiências de trabalho e das relações de gênero, favorecendo interpretações que contemplem perspectivas dos diversos sujeitos sociais, a partir dos lugares sociais que eles próprios ocupam.

No que diz respeito aos estudos educacionais uma compreensão acurada da problemática da memória deve comparecer nas argumentações tanto para dar conta dos riscos da identificação da memória à história quanto para permitir uma apropriação fértil dos materiais oriundos de fontes memorialísticas. Nesse sentido, convém lembrar as ponderações apresentadas por Pierre Nora (1984) acerca dos impasses que marcam a relação entre memória e história, pois ele nos mostra que a memória e a história estão longe de serem sinônimos, ressaltando a importância de se tomar consciência de tudo o que as

opõe. Isso remete para o trabalho de Maurice Halbwachs (1997) acerca dos processos que caracterizam a constituição da *memória coletiva* em que, tomando como o exemplo o caso dos músicos, o autor mostra como um grupo se forma a partir da existência de significações compartilhadas, de “acordos” sobre os sentidos dos signos e das ações que unem os seus integrantes e os associam a um espaço social determinado, no qual se criam pontos de referências que dizem respeito a tempos próprios. Para o autor, é impossível desconsiderar os condicionantes sociais da memória que, em seu entender, se constrói a partir de uma espécie de embate entre as lembranças individuais de um determinado grupo, fornecendo-lhe um quadro de referências e uma base comum de valores que reforçam os sentimentos de pertencimento ao mesmo tempo em que o diferencia dos demais.

Ao privilegiar as narrativas autobiográficas, os estudos sobre a história dos professores têm desenvolvido análises em que dimensões ainda pouco exploradas do trabalho docente ganham destaque, permitindo uma compreensão mais refinada das experiências daqueles que têm lutado para ganhar voz no campo educacional e na sociedade e que, na narrativa de suas trajetórias, encontram uma maneira não só de compartilhar as vivências, mas também de expressar a sua opinião acerca das questões que dizem respeito à sua atividade profissional e a sua posição social. No caso específico da docência, os relatos autobiográficos muitas vezes proporcionam uma oportunidade para externar a indignação contra as condições adversas aos quais são submetidos para exercer a profissão e denunciar os abusos dos superiores hierárquicos, bem como a falta de apoio para solucionar os problemas enfrentados em sala de aula e, por outro lado, permitem descrever – com grande satisfação – os encontros com ex-alunos, o reconhecimento da comunidade onde lecionam, as formas encontradas para superar os obstáculos com quais se deparam e as inovações colocadas em práticas e que tiveram êxito. Ao mesmo tempo em que constitui um momento de elaboração pessoal em que os sujeitos procuram dotar de sentido às diferentes dimensões de seu trabalho (Silva, 2004) e a sua inserção no mundo social, a produção autobiográfica também tem uma importante significação para os processos identitários dos grupos representados nas trajetórias de quem conseguir registrá-las e divulgá-las de alguma maneira. Esta dimensão do trabalho autobiográfico explica a preocupação dos grupos excluídos da memória oficial – mulheres, operários, negros etc. – em preservar as suas memórias, mesmo que de forma subterrânea, para retomar a oposição de Michael Pollak (1989).

Um esforço como esse implica em buscar compreender como atuavam os professores, quem eram, onde e como se formavam, como atuavam, como percebiam seu próprio trabalho, quais as relações que se estabeleciam com o Estado, como os professores se organizavam, quais eram seus discursos sobre a profissão e os saberes considerados fundamentais para o seu trabalho. Com esse intuito, Catani (1989) ressaltou justamente a forma pela qual o grupo se auto-representou, entre 1890 e 1920. Nesse período, em tese, a República destinava um lugar muito importante, mas a quem nem sempre fez corresponder condições de trabalho equivalentes. Assim, a ênfase dada ao estudo do movimento dos professores e seus esforços para se organizarem em entidades representativas às quais atribuíam a função de cuidar do aperfeiçoamento docente, da prestação de serviços assistenciais, na área dos direitos e da saúde, ganhou um espaço significativo em *Educadores à meia-luz*. O exame das iniciativas e da dinâmica do associativismo veio a constituir um dos eixos centrais do estudo que pretendeu contribuir para uma compreensão, dentre as possíveis, da história dos investimentos dos professores paulistas como profissionais no trabalho de delimitação e organização do espaço destinado ao debate das

questões relativas ao ensino, às condições concretas do exercício da docência e às relações com o Estado. O outro eixo articulador do estudo é dado pelo exame específico das formas de produção e divulgação dos saberes ligados ao exercício da profissão e que encontrava nas revistas pedagógicas o seu veículo aparentemente mais eficiente. Assim, a análise do que se entende por “imprensa periódica educacional” simultaneamente à análise das características do movimento de organização dos professores conseguiu impor a necessidade de dar conta das outras dimensões da constituição do campo educacional paulista no período, e no interior desse processo permitiu compreender aspectos relevantes da profissionalização. As revistas permitem, assim, o acesso às várias formas de saber científico que se considera, em diferentes momentos, fundamental para informar, moldar ou orientar a ação pedagógica. De algum modo, a história da profissionalização dos professores integra a história das ciências da educação, dos saberes especializados e, conseqüentemente, dos veículos de divulgação, dentre eles as revistas de ensino. Investimentos analíticos na compreensão das formas de organização dos professores, tomando como eixo o exame das relações dos profissionais com o Estado, com o próprio trabalho e a produção de conhecimentos especializados, no caso da história da educação paulista entre 1930 e 1990, são feitos pelos trabalhos de Lugli (1997 e 2002) e Vicentini (1997 e 2002).

Os suportes de publicação de saberes entre os professores incluem, para além dos periódicos, outras instâncias, como os chamados “manuais pedagógicos”. No que tange ao estudo desses livros, pesquisas têm sido desenvolvidas acerca de suas condições de escrita, conteúdo e materialidade (Silva, 2001), bem como sobre o seu papel na difusão mundial do modelo escolar, no intuito de sistematizar e aprofundar a problematização em torno do lugar ocupado pelos manuais na produção e circulação *intra* e *inter*-nacional do discurso pedagógico e profissional docente. Para tanto, foram comparados os textos editados em Portugal e no Brasil (Correia e Silva, 2002; Correia e Silva, 2004; Silva, 2005)¹². Os alunos da Escola Normal usaram esses livros para estudarem pela primeira vez as questões relativas ao ofício de ensinar, junto às disciplinas de Pedagogia, Didática, Metodologia e/ou Prática de Ensino. O exame dos manuais pedagógicos visou a compreender como esses livros influenciaram a formação de professores, organizando saberes especializados e autorizando modos de atuação próprios dessa categoria profissional no âmbito da implantação da escola em diversas partes do mundo. Em trabalho intitulado *Saberes em viagem* (Silva, 2005) o material em pauta foi tomado como objeto de estudo, considerando-se, tanto para o caso brasileiro como para o português, o tempo de edição do título mais antigo, nos anos de 1870, até o século seguinte, quando foram visíveis mudanças significativas nesses livros decorrentes, em grande parte, da transformação caracterizada por Décio Gatti Júnior (1998) como a transformação dos *antigos manuais escolares* nos *modernos livros didáticos*. Para além da ampliação dos limites temporais, a tese assumiu uma perspectiva sócio-histórico-comparada e passou a examinar de forma mais detida a produção e circulação de conhecimentos entre os professores. Analisando as *vizinhanças* lingüísticas e culturais entre Portugal e Brasil, foi possível evidenciar uma certa

¹² O trabalho sobre os manuais pedagógicos foi desenvolvido numa perspectiva sócio-histórico-comparada, no âmbito de um Projeto maior intitulado *Estudos comparados sobre a escola: Brasil e Portugal – séculos XIX e XX* (financiado na parte brasileira pelo Acordo CAPES-ICCTI). Tal colaboração inseriu-se também no âmbito do PRESTiGE (Problems of Educational Standardisation and Transitions in a Global Environment), programa financiado pela União Européia.

homogeneidade nos modos pelos quais os saberes pedagógicos foram produzidos e postos a circular nos manuais publicados em ambos os países, notando-se também algumas particularidades desse processo nos diferentes espaços.

De todo o trabalho, convém destacar aqui algumas representações sobre o trabalho dos professores veiculadas nos manuais pedagógicos, investigando as formas pelas quais foram levados a efeito projetos de formação do magistério, esforço através do qual se pretende contribuir com os estudos já realizados sobre a “história da profissão docente”. Nessa perspectiva, os manuais pedagógicos são objeto privilegiado de estudo, pois ocupam uma *posição intermediária no campo educacional*. Ou seja, trata-se de textos destinados à formação inicial da categoria, que resumiram as idéias dos “grandes teóricos e pedagogos” para os professores comuns. As revistas educacionais, por sua vez, podem ocupar múltiplas posições (Catani, 1994). Dependendo de sua natureza, os periódicos estão mais abertos ao debate e à polêmica (Rogan e Luckowski, 1990), evidenciando múltiplas relações com associações estudantis, com o Estado e com as diferentes áreas de saber. Por isso, é difícil precisar exatamente o seu lugar no campo educacional e suas relações com outros campos do saber como tão intermediária, tal qual ocorre com os manuais pedagógicos, que, por sua natureza, correspondem a escritos concisos. Importa, portanto, examinar aqui esses mecanismos de leitura nos e através dos manuais.

Os manuais pedagógicos e a construção da profissionalidade docente

Os manuais pedagógicos são assim definidos a partir de dois critérios básicos. Primeiro, correspondem a livros destinados à formação inicial de professores, daí falarmos recorrentemente das Escolas Normais, lugares por excelência desse tipo de preparação profissional que, em ocasiões mais raras, realiza-se também, seja exclusivamente ou estando conjugados a essas escolas, por meio dos concursos de ingresso na carreira. A palavra *manual* assinala justamente uma modalidade de uso dos livros no interior de espaços estruturados de ensino, capazes de atenderem a um número relativamente significativo de estudantes, no caso, os normalistas. Enquanto livros de utilização escolar, os manuais pedagógicos são uma das concretizações mais claras da cultura própria a essa instituição (Escolano, 2002) e, na medida em que se destinam a formar professores, são uma das concretizações de uma subcultura da cultura escolar, a cultura pedagógica. Um segundo critério refere-se ao objeto tratado nesses textos. Ora, a nossa preocupação nuclear e com relação aos discursos que sustentam a profissionalidade docente e constroem maneiras de pensar e conceber o magistério, tal como ele se constitui no modelo da *escola de massas*. O que é ser professor? Como lidar com os alunos, com os saberes a serem transmitidos, com a escola? São questões que, sem dúvida, poderiam ser respondidas sob múltiplas perspectivas, por psicólogos, sociólogos, biólogos ou filósofos. Mas é no campo da Pedagogia e da Didática que a temática encontra a sua maior especificidade. Trata-se de áreas de saber cujo desenvolvimento está profundamente relacionado com a afirmação da profissão dos professores (Nóvoa, 1987), articulando contribuições variadas da Psicologia, Sociologia, Biologia, Filosofia, dentre outras modalidades de conhecimento. Daí optarmos pelo termo *pedagógicos*, delimitando assim as questões para as quais os livros em pauta atentam.

À primeira vista, tais critérios podem levar a crer numa certa homogeneidade do *corpus* da pesquisa e ocultarem as suas diferentes configurações, dadas a ver em variados tempos e lugares. Na verdade, um título publicado em finais do século XIX pode diferir – e

muito – de um outro editado na década de 1960, por exemplo, e ambos podem estar incluídos no nosso conjunto dos manuais pedagógicos. Como, então, ter nesse mesmo *corpus* livros portugueses e brasileiros, produzidos em lugares fisicamente tão distantes? Isso é possível porque o principal núcleo de integração desses textos é, tal como pensamos no interior deste trabalho, o uso para o qual se destinam, qual seja, o a formação inicial e específica dos professores que devem trabalhar num modelo de escola concebida para ser democrática, democratizante, extensiva e obrigatória a todos e cujo controle é, via de regra, uma tarefa do Estado. De fato, a construção do magistério como profissão (Nóvoa, 1987) e um tipo de escrita pensado de acordo com as exigências de preparo de uma grande quantidade de pessoas (Hamilton, 1999) faz com que os manuais pedagógicos tenham características próprias e estritamente vinculadas ao projeto de democratização da escola. Trata-se de um objeto universal de socialização dos professores; um dos únicos impressos que chegam aos profissionais de todos os níveis de ensino, inclusive aqueles que não têm acesso a graus mais elevados de instrução, ou seja, as faculdades, limitando sua formação às Escolas Normais ou até mesmo aos estudos para os concursos de ingresso na carreira docente¹³ e restringindo sua atuação profissional ao ensino primário, via de regra, às classes que devem atender a todas as camadas sociais. Daí, convém lembrar, assinalarmos que esses livros são produtos da *escola de massas* e, simultaneamente, colaboram para a construção da mesma. E esse é um processo *intra* e *inter*-nacional, o que nos permite pensar em edições portuguesas e brasileiras (ou, se fosse o caso, em produções de outros países também) num mesmo *corpus* e cujos primórdios coincidem nas décadas finais do século XIX, quando os esforços para edificar a escola para todos começam por ganhar impulsos, dentre os quais estão a preocupação com o preparo sistemático de professores. É nesse momento que os primeiros manuais portugueses e brasileiros passam a ser publicados.

As relações entre os manuais pedagógicos e as orientações dos cursos de formação para o magistério deixam entrever um elemento determinante dos conteúdos desses livros, ou seja, a estreita dependência com os programas dos cursos. Por isso, poderíamos incluí-los no nível do *currículo editado* (Escolano, 2002), tomá-los como a *vulgata* de uma disciplina e dos modos pelos quais ela vai se constituindo no decorrer dos anos (Chervel, 1990). Os conteúdos dos manuais, nas várias versões em que podem aparecer, apresentam pouca ou praticamente nenhuma alteração, vinculando-se quase que exclusivamente com as exigências dos regulamentos que organizam os programas dos cursos de formação de professores. A subordinação dos manuais aos programas e aulas da Escola Normal impõe um tipo de organização peculiar a esses textos. *Psico-fisiologia* (Pimentel Filho, 1916), por exemplo, é um resumo das lições professadas por Pimentel Filho, então professor da Escola Normal. O seu texto resulta das anotações que uma de suas alunas fez durante as aulas, depois revistas pelo autor. Por conta disso, algumas lições, como a quinta, começam com a temática da Lição anterior (Atividade reflexa, no caso) para concluí-la. Isso induz a pensar que, de fato, o manual reproduz – na medida do possível – as lições tal como foram professadas. Assim, a conclusão de uma temática na lição seguinte pode revelar que uma aula não foi suficiente para estudar toda a questão. Ora, no livro cada parte poderia estar ordenada por temas, como é comum em produções desse tipo, mas

¹³ Ao investigar as características dos alunos que freqüentam as Escolas Normais, Nóvoa (1987) assinala que se trata de pessoas com grau de instrução não muito elevado nem pertencentes a camadas mais ricas da sociedade.

Pimentel segue outra ordem, a ordem das lições professadas. Entretanto, seria apressado concluir que por conta disso os autores dos manuais estejam sempre de acordo com as diretrizes impostas aos programas das Escolas Normais. É o caso de Francisco de Sousa Loureiro (na época professor efetivo dos liceus e diretor da Escola do Magistério Primário de Coimbra) na terceira edição de seus *Lições de Pedagogia e didática geral* (3ª. edição, s.d.) afirma o seguinte:

O terem-se esgotado uns milhares de exemplares animou-me a rever e a ampliar o conteúdo da 1ª Edição destas Lições, e a publicar agora esta 3ª edição, no desejo de melhor corresponder aos Alunos, aos Colegas e à finalidade educativa do Governo da Nação. Procuro não me afastar da ortodoxia doutrinal e da simplicidade, tão necessárias para quem deseje exercer conscientemente a ação educativa e sentir-me-ei feliz, se a presente edição continuar a merecer dos Alunos e dos Colegas do Magistério o mesmo decidido aplauso que lhes mereceu as anteriores. Embora anunciada uma reforma da orgânica das Escolas do Magistério Primário, nem por isso deixo de fazer nova edição, porque seriam inconcebíveis, por absurdas, Escolas do Magistério, sem Pedagogia ou PsicoPedagogia e sem Didática ou Metodologia. Em qualquer hipótese, creio poder continuar a ser a presente obra um livro de iniciação e é com esse pensamento que pretendo corresponder aos estímulos e à manifestada simpatia dos meus Colegas do Magistério, a quem dirijo o meu sentido reconhecimento (p.9, grifos nossos).

Embora não seja possível descrever com detalhe os conteúdos dos oitenta títulos localizados ao todo, dos quais vinte e cinco são portugueses e cinquenta e cinco são brasileiros¹⁴, convém retomar alguns exemplos que permitam compreender as formas pelas quais esses livros tiveram o ensino como seu objeto de ensino. De um modo geral, a oposição entre manuais mais teóricos e aqueles mais práticos permite agrupar os *títulos dos finais do século XIX*, os primeiros a serem publicados, numa categoria que apresenta um pequeno grau de especialização porque esses livros apenas descrevem os tópicos previstos para os concursos e, ao mesmo tempo, dirigem-se a um público alargado, ou seja, todos aqueles que quiserem ingressar na carreira docente via concursos. Um caso exemplar e até curioso é o de Baganha (1878), que escreveu um manual porque ajudou suas irmãs a prestarem concurso de ingresso na carreira docente, embora esse escritor tenha sido formado na área de pecuária. Já os *manuals das primeiras décadas do século XX* têm um conteúdo com maior especialização na área educacional, dirigindo-se a um grupo mais selecionado, o dos alunos das Escolas Normais. É um momento de consolidação desses cursos e da própria Pedagogia como área de conhecimento (Nóvoa, 1987). Em *meados do século XX* o conteúdo tem um caráter mais técnico, trata mais diretamente das tarefas a serem realizadas pelos professores em sala de aula e atendem a um público crescente, posto que há uma significativa expansão dos cursos de formação docente, notavelmente no caso brasileiro (Tanuri, 2001), exigindo dos escritores dos manuais a opção por um conteúdo cada vez mais simplificado e próximo de um receituário. Para além da quantidade de pessoas a serem formadas, é preciso considerar que o tipo de preparo para o magistério

¹⁴ A listagem completa de manuais pedagógicos publicados em Portugal e no Brasil entre 1870 e 1970 pode ser consultada em Silva (2005).

orientado pelo Estado acaba por restringir essas atividades à execução de planos de ensino no interior das salas de aula, tanto em Portugal como no Brasil.

E, se o marco inicial do estudo dos livros dos normalistas foram as décadas finais do século XIX, o intuito foi identificar os primeiros títulos publicados e marcar o fato de que essas edições articularam-se aos esforços de formação sistemática de professores, que, tanto no Brasil como em Portugal, começaram a se estruturar via concursos de ingresso na carreira e também através das Escolas Normais, criadas nesse período em ambos os países. Manuais como o *Compêndio de pedagogia* (Sá, 1870), os *Elementos de pedagogia* (Afreixo e Freire, 1870) e as *Noções elementares de pedagogia* (Baganha, 1878) descreveram tópicos previstos para os concursos. Baganha (1878), por exemplo, escreveu seu manual porque ajudou suas irmãs a prestarem concurso de ingresso na carreira docente, embora esse escritor tenha sido formado na área de pecuária. Os dois manuais brasileiros publicados na época também versaram sobre a Pedagogia. Antônio Marciano Pontes da Silva (1881) escreveu o compêndio para ser usado pelos seus alunos da Escola Normal de Niterói, a partir do programa de 1869, marcado pela preocupação em descrever aos normalistas não apenas os conteúdos da escola primária (relativos à leitura, gramática, escrita e doutrina cristã, aritmética, história sagrada, antiga, média e moderna), como também a forma de ensiná-los. Essa ênfase articulou-se ao reconhecimento de que para lecionar foi preciso dominar os conteúdos e os modos de transmissão dos mesmos, compondo um modelo profissional diferenciado da imagem do antigo *mestre-artesão*, examinada por Villela (2000).

Dessa forma, os manuais pedagógicos permitiram conhecer alguns dos modos pelos quais as questões ligadas ao ensino configuraram-se ao longo do tempo. A análise do conteúdo e dos argumentos veiculados nos manuais pedagógicos no decorrer de um século evidenciou as combinações entre os elementos da relação pedagógica estabelecidas de formas múltiplas e dinâmicas. Sem esse esforço, não teria sido impossível criar um certo “consenso” em torno da imagem de escola, como o melhor e único sistema de ensino existente (Tyack, 1974), muito visível depois da metade do século XX, quando os manuais já trataram do professor, do modelo escolar graduado, do aluno e dos meios tidos como mais eficazes para se alcançar o ensino e a aprendizagem. As características dos livros da Escola Normal e as várias iniciativas a partir das quais eles foram produzidos corresponderam, portanto, a aspectos essenciais para compreender a historicidade desses textos e os modos pelos quais eles contribuíram para a construção da idéia que hoje temos de escola e de profissão docente.

As representações do trabalho docente nos manuais pedagógicos

Os saberes construídos pelos manuais pedagógicos vão consolidando, ao longo do tempo, o modelo de escola e as representações daí decorrentes acerca do magistério. A idéia de professor hoje consolidada começou a ser difundida mundialmente desde finais do século XIX e, nos anos 1960/70, já assumiu contornos mundialmente localizados. Assim, nos manuais pedagógicos, os processos de formação, ensino e aprendizagem foram definidos de múltiplas formas, pois ora a figura do professor foi privilegiada, ora foi ocultada, assim como aconteceu com a figura do aluno. Daí se pensar em quatro fases distintas na história desses livros, cada uma abrigando um paradigma específico, característico dos conteúdos dos títulos então publicados. Num primeiro momento, compreendido desde a publicação dos títulos mais antigos, em 1870, até aproximadamente

os 20 anos seguintes, a ênfase é na figura do professor. Em seguida e até inícios do século XX nota-se a mudança para um modelo que subordina esse profissional às exigências da escola. A consolidação da *gramática escolar* em escala internacional e das “ciências da educação” (Nóvoa, 1995), entre os anos 1910 e 1940, aproximadamente, dá luz ao lugar do aluno e da criança no projeto pedagógico, que depois dos anos 1950 caminha para uma dimensão cada vez mais técnica e restrita da profissão docente, estando pautada por uma espécie de consenso em torno do professor, dos saberes e dos alunos.

1870-1890: O professor como personagem central da escola

Num primeiro momento de publicação dos manuais pedagógicos, o professor configurou-se como principal personagem da escola e a sua figura assegurou todo o resto: o bom uso das metodologias, a boa manutenção da disciplina, a boa conduta dos alunos. Tanto num como noutro título publicado na época, tanto em Portugal como no Brasil, foi a partir do papel educador que se estudaram os *Métodos de ensino* e as possibilidades de conformar o *Aluno* à dinâmica escolar. Antônio Marciano Pontes da Silva (1881), por exemplo, escreveu o compêndio para ser usado pelos seus alunos da Escola Normal de Niterói, a partir do programa de 1869, marcado pela preocupação em descrever aos normalistas não apenas os conteúdos da escola primária (relativos à leitura, gramática, escrita e doutrina cristã, aritmética, história sagrada, antiga, média e moderna), como também a forma de ensiná-los. Essa ênfase articulou-se ao reconhecimento de que para lecionar foi preciso dominar os conteúdos e os modos de transmissão dos mesmos, compondo um modelo profissional diferenciado da imagem do antigo *mestre-artesão*, examinada por Villela (2000). A metodologia teve um lugar especial nesse currículo e correspondeu a um espaço de afirmação da especificidade do ofício docente.

Para ilustrar melhor essa tendência, convém retomar algumas palavras de Antônio Francisco Moreira de Sá na “Introdução” de seu manual, quando a Pedagogia foi exposta como “o conhecimento de princípios que presidem à educação dos meninos, ou meninas, e os meios de os empregar”. Nessa perspectiva, o autor vinculou essa área de conhecimento à ação do professor, a quem competiu o domínio de três qualidades essenciais para o bom desempenho do magistério: “Vocação, modéstia, prudência”. A vocação correspondeu, nas palavras de Sá, a “uma aptidão natural para exercer as funções de professor”; a modéstia, ao “comedimento nas ações externas, grande moderação em olhar, e recato em todas as ações, palavras etc.” a prudência, por fim, “a uma virtude que governa e regula nossas paixões”. Essas três qualidades “o professor deve possuir, são a base para que ele possa obter um bom resultado na sua escola e, ao mesmo tempo, modificar de alguma sorte o enfadonho mister de professor primário” (Sá, 1870, p.6). E, “como não pode haver em cada família um mestre ou mestra para educar e instruir as crianças, torna-se indispensável a escola, pois aí elas se reúnem e são educadas e instruídas pelo professor” (Baganha, 1878, p.13, grifos nossos). Nessa perspectiva, a figura do docente possibilitou o projeto da escola para todos, “um centro, onde as crianças, dispersas nas famílias, se reúnem para adquirirem o estado de educação e instrução, isto é, de civilização indispensável aos cidadãos dos países cultos” (Baganha, 1878, p.13). Tal como se pode deduzir da leitura de *Noções elementares de pedagogia* (Baganha, 1878), o professor deu impulso à tarefa da escola, na medida em que ele dirigiu a organização dessa instituição e as atividades dos alunos.

Tanto a escola como os alunos apareceram em função do professor. Para se ter uma idéia dessa concepção, convém retomar as palavras do referido manual quando ele tratou dos exercícios de intuição e previu as atitudes do aluno e suas respostas diante de perguntas postas pelo docente:

Consistem em fazer com que o aluno perceba ou sinta um objeto, seguindo-se a essa sensação o conhecimento do seu nome, propriedades e aplicação. Eis um exemplo: Professor – O que é isto? Aluno – É um mapa. P. – E isto, o que é? A. – É outro mapa. P. – São iguais esses mapas? A. – Não, senhor. P. – Que diferença fazem? A. – Este é de Portugal, este é de Espanha. P. – Qual é o maior? A. – É o de Espanha. P. – Que representa o mapa mais pequeno? A. – Não sei. P. – Representa uma nação, que é a nossa, é Portugal. Diga agora o que representa o mapa maior? A. – Representa uma nação, que é a Espanha. P. – Então qual é a nação mais extensa ou maior? A. – É a Espanha. P. – Há muitas nações? A. – Há, sim, senhor. P. – Então a palavra nação serve para todas? A. – Serve, sim, senhor. P. – Como se chama em gramática uma palavra que designa muitas coisas do mesmo gênero? A. – Substantivo comum. P. – Há muitas nações com o nome de Portugal? A. – Há uma só. P. – Como se chamam em gramática os nomes que servem para mostrar uma coisa só? A. – Substantivos próprios. P. – Então a palavra Portugal que espécie de substantivo é? A. – É um substantivo próprio (Baganha, 1878, p.26-27).

Não convém aqui pensar se foi possível reproduzir ou não esse diálogo. Mas, de qualquer modo, essa previsibilidade sugeriu o quanto o papel do professor foi tido como central na dinâmica escolar, ao ponto de se considerar sua previsibilidade e alta capacidade de controle do corpo discente. Nem sempre essa habilidade foi enfatizada no discurso organizado pelos manuais. No anos 1920, por exemplo, isso não apareceu porque a atenção não se dirigiu ao professor, mas ao aluno, conferindo à relação pedagógica uma dinâmica completamente diferente. Assim, mais adiante, a figura do professor foi sobreposta à do aluno/criança, as atividades escolares organizam-se em função dessas personagens, impossibilitando as referências a um tipo de diálogo como o que acima foi transcrito e caracterizou as produções dos anos 1870-1880.

1890-1910: A organização da instituição escolar como principal conhecimento para o trabalho docente

No segundo marco delimitado no estudo dos manuais pedagógicos, foi marcante o movimento entre a preocupação ontológica com a figura do professor e a ênfase que passou a ser mais dirigida à subordinação da atividade desse profissional ao modelo de escola graduada. As mudanças, nessa fase da história dos manuais pedagógicos, operaram no sentido de mesclar à imagem do professor uma idéia mais clara da escola graduada. No capítulo dedicado ao “professor e a organização pedagógica da escola”, Leitão teceu considerações a esse respeito ao afirmar que:

Sem um professor hábil, consciencioso, trabalhador, não há livro, por mais perfeito que seja, capaz de orientar convenientemente uma classe; nem alunos, os mais inteligentes e aplicados, que saiam da escola com uma preparação razoável e o espírito solidamente equilibrado. No exemplo dos seus bons costumes está também uma grande parte da educação moral (Leitão, 1907, p.28).

Outras palavras ilustrativas do lugar assumido pelo professor na instituição escolar foram as do amigo da instrução, quando ele assinalou que:

O primeiro cuidado, pois, do pedagogo é formar o organismo escolar. Distribuído o material, recenseados e matriculados os alunos, nomeado o professor, temos, por assim dizer, o protoplasma da instituição e o seu

princípio vital; este princípio de vida, assimilando a si o material e os alunos, faz que o organismo se desenvolva complexo e harmônico (1907, p.62).

Nessa perspectiva, os manuais do período orientaram o professor no sentido de realizar tarefas como a matrícula dos alunos e outras atividades burocráticas do tipo *escrituração e correspondência escolar e controle das passagens dos alunos entre as classes ascendentes da escola*. Os manuais do período compreendido entre o final do século XIX e o início do século XX fizeram menção a essas tarefas, que posteriormente deixaram de ser enfatizadas. Provavelmente, isso pode ser explicado, em parte, pelo fato de que o desenvolvimento da escola ao longo do século XX contou com a incorporação de outros profissionais responsáveis pelo trabalho administrativo na escola. Os manuais, nesse segundo momento de sua história, foram escritos durante um momento crucial de construção do Estado-Nação e de estruturação do sistema escolar, quando consolidaram-se, inclusive, os cursos de formação de professores primários em Portugal e no Brasil. Os manuais pedagógicos portugueses e brasileiros, além de outros publicados em países como a França (Roullet, 1998), vincularam a Pedagogia a um campo de prática, central no plano de estudos das Escolas Normais. Mas outra dimensão passou a ser destacada, quando os compêndios integraram aos seus textos, de uma forma muito acentuada, uma reflexão teórica acerca dos fins da educação e das contribuições da Psicologia e da História da Pedagogia. Esse foi um esforço para delimitar e legitimar a estrutura então proposta para a escola em Portugal e no Brasil e continuou inspirando a construção dos textos da Escola Normal posteriormente publicados.

1910-1940: A compreensão do aluno como principal aquisição dos professores

Durante as décadas iniciais do século XX, tanto os manuais portugueses quanto os brasileiros mobilizaram saberes no intuito de compreender os alunos. Os textos da Escola Normal fundamentaram-se, então, em trabalhos de psicólogos¹⁵, médicos¹⁶, sociólogos, higienistas, biólogos, filósofos e outros especialistas da sociedade e da infância. A cultura pedagógica foi pensada para valorizar as características do educando, que foram objeto de explicação para os professores porque, na época, as finalidades escolares dirigiram-se à educação integral das crianças, de suas atitudes, disposições e comportamentos. Na verdade, essa tendência não caracterizou apenas o conteúdo dos manuais, incluindo ainda as várias produções da área. Em tese sobre a construção da modernidade pedagógica, segundo a qual a escola formou seus alunos de acordo com os ideais do humanismo, das luzes, do progresso, da autonomia e da responsabilidade, Jorge do Ó (2003) investigou o que denominou como “artefatos discursivos” feitos pelo Estado e a ciência psicopedagógica para transformar a criança num ser escolarizável¹⁷. Quando definiu a Pedagogia como

¹⁵ Sobre os saberes da psicologia e sua presença no campo educacional brasileiro no período compreendido entre 1890 e 1930, ver o trabalho de Tavares (1996).

¹⁶ Sobre o lugar da medicina e da higiene na configuração da educação escolar na corte imperial brasileira, ver Gondra (2004).

¹⁷ No âmbito do projeto *Estudos comparados sobre a escola – Brasil e Portugal – séculos XIX e XX* (CAPES / ICCTI e CAPES / GRICES – 2000 a 2004) foram desenvolvidas investigações sobre os conhecimentos relativos aos alunos, como foi o caso dos trabalhos de Jorge Ramos do Ó, intitulado *O governo dos escolares*

“ciência e arte”, Djacir Menezes articulou-a à Pedologia, entendida como a “história natural da criança”. Isso porque o objeto do pedagogo correspondeu ao “estudo das circunstâncias mais favoráveis ao desenvolvimento da criança, dos meios mais eficientes para educá-la” (1935, p.12). Posto isso, o autor do manual apresentou aos normalistas algumas especificidades dos estudos desenvolvidos sobre a infância, situando mais detalhadamente algumas referências para o trabalho docente:

A investigação das leis reguladoras da evolução dos fenômenos físicos, fisiológicos e psicológicos peculiares à infância, que é o objetivo da pedologia pura, abrange o estudo da anatomia e fisiologia infantil (pedologia somática), a transformação dos fenômenos mentais e seus concomitantes fisiológicos (psicopedagogia), os meios e condições sociais a que o indivíduo é chamado a organizar sua experiência (sociologia educacional) (Menezes, 1935, p.12).

Lourenço Filho (1930), em manual escrito na mesma época, considerou questões semelhantes e iniciou o seu texto situando as bases históricas desse movimento. No seu entender, as tentativas de compreensão do desenvolvimento das crianças foram levadas a efeito em vários países desde os últimos anos do século XIX. Além de se realizar estudos, houve esforços relativos às mudanças de procedimentos de ensino, marcando as diferenças entre uma escola chamada de antiga ou tradicional e outra diferente, nova. Essa polarização foi sistematicamente exposta nos livros dos normalistas e as palavras de Conte foram exemplares:

A escola tradicional antiga era: expositiva, dogmática, psitacista, verbalista, abstrata, dedutiva, intelectualista, artificial, anti-higiênica, anti-estética, triste, amedrontadora, etc. Em vez de permitir as perguntas, as objeções, a crítica, a discussão, impunha noções e sentenças indiscutíveis. Os alunos tinham que ouvir e aceitar calados (1932, p.7).

Em Portugal, dois títulos foram explicitamente dedicados aos estudos da infância: a *Psico-fisiologia* (Pimentel Filho, 1916) e as *Lições de pedologia e pedagogia experimental* (Vasconcelos, 1923). O primeiro livro quis contribuir para que o professor primário conhecesse “o tipo médio da criança portuguesa”, a fim de que pudesse regular melhor a atividade escolar. O manual de Vasconcelos também foi exemplar ao detalhar que:

Hoje, porém, estamos em presença de uma pedagogia nova, cujas características principais podemos reduzir a estes três fatos fundamentais: a) Estudo científico da criança; b) Associação eficaz do médico e do educador; c) Colaboração sincera da família e da escola na obra educativa. São estes três fatos que dão à pedagogia nova uma base científica, a única sobre que deve assentar o desenvolvimento regular da

(2001) e os de Cynthia Pereira de Sousa, expostos no caderno intitulado *Infância, pedagogia e escolarização: a mensuração da criança transformada em aluno em Portugal e no Brasil (1880-1960)* (2004).

criança sob os diferentes aspectos por que tenhamos de encará-lo (Vasconcelos, 1923, p.9-10).

A figura do professor, enfatizada nos manuais de finais do século XIX e nos anos iniciais do século seguinte, foi praticamente apagada nessa terceira fase. Isso porque foi a representação de criança e de aluno que regulou os modos pelos quais o funcionamento da escola foi dado a ler nos manuais pedagógicos. A própria vinculação da Pedagogia com outras áreas do saber, notadamente a Psicologia, foi justificada pela necessidade de se valorizar o educando. Assim, os manuais pedagógicos deixaram entrever, por um lado, a permanência dos elementos que compuseram a escola e, por outro lado, eles deram diferentes tipos de ênfase aos mesmos, o que correspondeu a mudanças nas representações do trabalho docente no decorrer dos anos.

1940-1970: Os métodos de ensino como núcleo dos saberes para a excelência docente

Depois dos anos 1940 e 1950, aproximadamente, o escolanovismo deixou de ser um tema privilegiado nos manuais brasileiros e portugueses e os escritos caracterizaram-se por argumentos mais sintéticos, prescritivos, desenvolvidos em parágrafos mais curtos e usando frases de fácil entendimento. Um caso exemplar desse esforço foram os *Elementos de pedagogia* (Evangelista, 1943), nos quais todos os capítulos foram finalizados com um resumo do que foi explicado. Essa mudança de ênfase relacionou-se com as modificações dos sistemas de ensino concretizadas depois da Segunda Guerra Mundial em várias partes do mundo (Nóvoa, 1987). No Brasil, por exemplo, o Estado criou condições para estender as oportunidades escolares a camadas cada vez mais amplas da população, que também reivindicaram possibilidades de acesso à educação formal (Beisiegel, 1984). Evidentemente, não só o número de escolas primárias como também a quantidade de cursos de formação de professores primários tenderam a crescer significativamente (Tanuri, 2000), impondo a reformulação nas maneiras de conceber, organizar e praticar o ensino. Nessa perspectiva, os manuais dirigiram-se a um público maior e construíram um conteúdo mais acessível, por meio de *protocolos de leitura* dirigidos a leitores supostamente menos hábeis, iniciantes na área pedagógica. Os textos reduziram o trabalho dos docentes à aplicação de regras formuladas por teóricos e não pelos professores primários (Nóvoa, 1987). Assim, essa espécie de “tecnicização do ensino” só pode ser compreendida à luz das realidades sociais experimentadas no mundo e, mais especificamente, no Brasil – com a política desenvolvimentista do governo de Juscelino Kubitschek (Cunha, 1994) e a experiência ditatorial (Cunha, 1985), também vivida pelos portugueses (Nóvoa, 1987; Baptista, 2004).

Em todos os manuais publicados durante meados do século XX foi notável a divisão entre a parte teórica e parte prática da Pedagogia. Nas palavras de Domingos Evangelista (1944) e Francisco de Sousa Loureiro (1950), essa polaridade foi expressa definindo-se essa área de saber como “ciência e arte”. No Brasil, a Didática foi mais enfatizada do que a Pedagogia e apareceu definida em termos semelhantes, “como *arte, ciência e direção da aprendizagem* e mais a *consciência do sentido das mesmas*, que é a obtenção de um tipo desejável de comportamento do educando” (Nérici, 1972, p.41, grifos do autor). Nessa perspectiva, a didática aproximou-se da educação, pois

a educação seria a postulação de objetivos desejáveis, e a didática, a maneira eficiente de encaminhar o educando para os mesmos. A didática, pois, não pode ficar reduzida ao seu aspecto puramente técnico, uma vez que é, também, a parte final do funil pedagógico, conducente à ação educativa (Nérici, 1972, p.41).

Ao mesmo tempo, as produções do período remeteram para uma idéia consolidada no movimento da Escola Nova, que vinculou a Pedagogia à ciência e a Didática aos fins da educação. Nenhuma das dimensões foi negada de todo, nem a de arte nem a de ciência, contudo, elas articularam-se em nome de uma redefinição da profissão docente. Os próprios manuais explicaram este movimento:

Antes de o homem poder ascender às leis e causas científicas dos fatos, a Pedagogia era pura arte. As normas práticas do ensino obedeceram primitivamente a um sumário empirismo. Na Índia e na Judéia, na nobre Grécia e na velha China as técnicas pedagógicas existiam alheias a quaisquer preceitos científicos; a desconexão e a prática rotineira do esforço educativo só lentamente foi cedendo lugar a normas lógicas, coordenadas e científicas. Assim a Pedagogia foi primeiro arte e depois ciência; agora, porém, estas duas modalidades do problema pedagógico equilibram-se e auxiliam-se (Evangelista, 1944, p.4-5, grifos nossos).

Nesse momento, o trabalho do professor definiu-se como o de “um *auxiliar-orientador* da criança na aquisição do saber que a esta contém” (Lage, 1945, p.5-6, grifos do autor). Os manuais pedagógicos permitiram conhecer alguns dos modos pelos quais a Didática configurou-se ao longo do tempo. Como o trecho transcrito abaixo deixou entrever através de uma explicação sumária, houve heranças deixadas pelo movimento da Escola Nova, relativas à importância que se deve dar ao aluno e ao papel do professor como um “auxiliador” do processo de aprendizagem:

*A palavra “Didática” não tem hoje o mesmo significado que teve primitivamente. Derivada de uma palavra grega, *didaoxew*, que significa ensinar, foi, nos seus princípios empregada para exprimir ciência do ensino, considerada esta, tanto na sua parte teórica como na sua parte prática, sem distinção. E assim, todo o trabalho teórico ou prático que se referisse ao ensino, dizia-se um trabalho didático. E para bem compreendermos a razão de tal conceito, basta atendermos a que para a maior parte dos pedagogos da época as palavras ensinar, instruir e educar significavam todas a mesma coisa. Empregavam indistintamente qualquer delas para exprimir transmissão de conhecimentos. E tinham como acertado que o papel do professor consistia em fazer decorar pelos*

seus alunos fórmulas de saber previamente organizadas. O aluno tinha de aceitar, sem voz ativa para o discutir, tudo quanto o professor quisesse transmitir-lhe. O seu interesse no esforço a que o obrigavam não era levado em conta, como necessário, pela Escola antiga. Tendo, porém, como errado esse conceito pedagógico, desde logo outros pensadores contra ele levantaram o seu protesto e procuraram definir diferentemente a função da Escola. Na opinião destes pensadores a Escola tem de ser educativa, isto é, a par da instrução deve dar ao homem a educação adequada à sua formação. E, para isso, o ensino não poderá ser ministrado em fórmulas a cuja elaboração a criança tenha sido estranha, como pretendiam os defensores da Escola tradicional; deve, sim, por meio de uma sábia e apropriada direção por parte do professor, ser adquirido pelo próprio aluno (Lage, 1945, p.5-6, grifos do autor).

Se no período de apogeu da Escola Nova os manuais privilegiaram os fins sociais e morais da educação, essa dimensão transformou-se em meados do século XX no sentido de enfatizar os meios e métodos para se alcançar a aprendizagem dos alunos. Foi quando se prescreveu, por exemplo, os planos de uma lição de leitura inicial, de lições de língua materna, de uma lição de ditado, de lições de redação, de uma lição de desenho ou modelação (Gaspar e Ferreira, 1944; Fagundes e outras, 1964) a serem reproduzidas pelos professores em sala de aula ou, na medida do possível, para servirem de base para a organização das tarefas docentes num dia letivo. Nessa mesma perspectiva, Soeiro (1953) descreveu em seu manual planos de lições de aritmética, geometria, língua materna, geografia, história, ciências naturais, educação moral e cívica, trabalhos manuais, canto coral, educação física. As próprias Didáticas Especiais (da língua materna, da arimética etc) foram tratadas em tom prescritivo, de modo a atender as necessidades mais imediatas dos professores no preparo de suas atividades. Exemplos abundantes foram encontrados tanto nos manuais portugueses quanto nos brasileiros. Neste último caso, a tendência foi mais acentuada, destinando-se alguns dos títulos ao planejamento e à prática de ensino.

Desse modo, os manuais acabaram construindo um modelo de professor-funcionário do Estado, a quem coube seguir planos de lição pré-concebidos e limitados ao espaço interior das salas de aula. Em Portugal, durante o regime salazarista, o que se afirmou a esse respeito foi o seguinte:

É preciso que, como em tudo, se aceite a justa medida das coisas, se adote uma atitude de equilíbrio entre o que deve ser, entre o ideal e o real. Doutra sorte, inverter-se-iam os termos do problema, sujeitando a criança ao plano em vez de sacrificar este àquela. Tal conduta ressuscitaria a orientação da escola antiga que, em vez de se adaptar à criança, obrigava esta a escravizar-se àquela. Ora o que se propõe e em que estão de acordo todos os pioneiros da escola renovada, é que, em tudo e por tudo, seja a criança o fulcro de toda a educação e seja sempre em função dela que a processologia se renove. (...) Então como há de organizar-se um plano que possa ser considerado dum tempo letivo? Ou melhor, como se delineará um plano que possa ser considerado educativo? Há que respeitar a nosso ver, certas condições didáticas, pedagógicas, psicológicas, higiênicas, morais e estéticas. Só assim, ele poderá ser completo, satisfazendo a todas as exigências da escola nova.

Por isso, nos planos de lição por nós discriminados procuramos atender a todas essas condições (Soeiro, 1947, p.159, grifos nossos).

Enfim, a análise do conteúdo e dos argumentos veiculados nos manuais pedagógicos no decorrer de um século mostrou as combinações entre os elementos da relação pedagógica estabelecidas de formas múltiplas e dinâmicas, variando ao longo do tempo. Em alguns momentos, os alunos foram ocultados; em outros, os processos de ensino foram privilegiados; em outros, a ênfase recaiu sobre as figuras dos professores e dos saberes. Sem esse esforço, não teria sido impossível criar um certo “consenso” em torno da imagem de escola, “the one best system” (Tyack, 1974), muito visível depois da metade do século XX, quando os manuais já trataram do professor, do modelo escolar graduado, do aluno e dos meios tidos como mais eficazes para se alcançar o ensino e a aprendizagem. Ao estruturarem o espaço de atuação docente, os manuais pedagógicos veicularam diferentes representações acerca do ofício dos professores. Entretanto, se esses livros articularam diferentes formas de conceber o trabalho, não se poderia deixar de atentar para as condições de produção dos saberes pedagógicos. Em outras palavras, não seria possível uma compreensão mais acurada do processo de profissionalização do magistério sem se conhecer o lugar ocupado pelos textos, sejam eles as revistas especializadas, os documentos memorialísticos ou os manuais da Escola Normal. Essas são dimensões que, tal como se procurou evidenciar aqui, são fundamentais na construção da memória e da história da profissão docente

Referências Bibliográficas:

BAPTISTA, Maria Isabel. **O ensino normal primário – currículo, práticas e políticas de formação**. Lisboa: Educa, 2004.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação e Sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, B. (org.). **História geral da civilização brasileira: o Brasil Republicano – economia e cultura (1930-1964)**. São Paulo: Difel, 1984. t.3, v.4, p.381-416.

CATANI, Denice Barbara. **Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1919)**. São Paulo: FEUSP, tese de doutorado, 1989.

CATANI, Denice Barbara. **Ensaio sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos**. São Paulo, FEUSP, 1994, tese de livre-docência.

CATANI, Denice Barbara. Informação, disciplina e celebração: os Anuários do Ensino do Estado de São Paulo. Revista da **Faculdade de Educação da USP**, v. 21, nº 2, jul-dez/1995, p.9-30.

CATANI, Denice Barbara e VICENTINI, Paula Perin “Minha vida daria um romance”: lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professores. MIGNOT, Ana Chrystina Venancio & CUNHA, Maria Teresa Santos (org.) **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 149-166.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação**, Porto Alegre, nº6, 1990, p.117-229.

CORREIA, António Carlos; SILVA, Vivian Batista. **Manuais pedagógicos: Portugal e Brasil 1930 a 1971 – produção e circulação internacional de saberes pedagógicos**. Lisboa: Educa, 2002 (Série Cadernos Prestige).

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

CUNHA, Marcus Vinícius da. A dupla natureza da Escola Nova: psicologia e ciências sociais. **Cadernos de Pesquisa. São Paulo**, nº88, fev/1994, p.64-71.

ESCOLANO, Agustín The historical codification of the manualistics in Spain. *Paedagogica historica – International Journal of the History of Education*, **Bélgica, Universitaire Stichting van België**, XXXVIII, 1, 2002, p.51-72.

GATTI JR, Décio. **Livro didático e ensino de história: dos anos sessenta aos nossos dias**. São Paulo, PUC, 1998, tese de doutorado.

GONDRA, José Gonçalves. **Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na corte imperial**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

HALBWACHS, Maurice **La mémoire collective**. Paris: Éditions Albin Michel, 1997.

HAMILTON, David. The pedagogic paradox (or why no didactics in England?). **Pedagogy, culture & society**, vol.7, nº1, 1999, p.135-152.

JULIA, Dominique. La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogica Histórica - International Journal of the History of Education*, **Suppl. Series**, vol I, 1995, p.353-382.

LUGLI, Rosario G **O trabalho docente no Brasil: o discurso dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional e das entidades representativas do magistério (1950-1971)**. São Paulo: FEUSP, 2002, tese de doutorado.

LUGLI, Rosario G **Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista) e o movimento de organização dos professores (1964-1990)**. São Paulo: FEUSP, 1997, dissertação de mestrado.

MITRULIS, Eleny. **Os últimos baluartes – uma contribuição ao estudo da escola primária: as práticas de inspeção escolar e de supervisão pedagógica**. São Paulo: FEUSP, 1993, tese de doutorado.

MORAES, Dislane Z. **Literatura, memória e ação política**. São Paulo: FEUSP, 1996, dissertação de mestrado.

NORA, Pierre **Les lieux de mémoire**. Paris, Gallimard, 1984.

NÓVOA, António. Uma educação que se diz nova. In: CANDEIAS, António; NÓVOA, António; FIGUEIRA, Manuel Henrique. **Sobre a educação nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)**. Lisboa: Educa, 1995, p.25-41.

NÓVOA, António **Les temps des professeurs**. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987, v. I-II.

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

POLLAK, Michael **Memória, Esquecimento e Silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, nº 3, 1989, p. 3-15.

RODRIGUES, Carla Marisa **Memórias e Reminiscências: Autobiografias Escritas por Professores Primários Portugueses e Brasileiros na Primeira Metade do Século XX**. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, dissertação de mestrado, 2003.

ROGAN, John M.; LUCKOWSKI, Jean A. Curriculum texts: the portrayal of the field. Part 1. **Journal Curriculum Studies**, vol.22, nº1, 1990, p.17-39.

ROULLET, Michèle. **Manuels de pédagogie et de psychologie dès écoles normales en France entre 1880 et 1920**. Genève, Université de Genève, 1998, These de Docteur.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da **Sentidos da profissão docente: estudo comparado acerca de sentidos da profissão do ensino primário, envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o século XX**. São Paulo: FEUSP, 2004, tese de doutorado.

SILVA, Vivian Batista da. **História de leituras para professores: um estudo da produção e circulação de saberes especializados no “manuais pedagógicos” brasileiros (1930-1971)**. São Paulo: FEUSP, 2001, dissertação de Mestrado.

SILVA, Vivian Batista da. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)**. São Paulo: FEUSP, 2005, tese de doutorado.

SOUSA, Cynthia Pereira de **Infância, pedagogia e escolarização: a mensuração da criança transformada em aluno em Portugal e no Brasil (1880-1960)**. Lisboa: Educa, 2004.

SILVA, Vivian Batista da. **Práticas de leitura, memórias de formação e relações de gênero: alguns estudos**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2000, tese de livre-docência, 3 vols.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Nº14, mai-jun-jul-ago/2000, p.61-88.

TAVARES, Fausto Ramalho. **A ordem e a medida: psicologia e ensino em São Paulo (1890-1930)**. São Paulo, FEUSP, 1996, dissertação de mestrado.

TYACK, David B. **The one best system – a history of American urban education**. Cambridge, Massachusetts, Londres: Harvard University Press, 1974.

VICENTINI, Paula Perin. **Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista): profissão docente e organização do magistério (1930-1964)**. São Paulo: FEUSP, 1997, dissertação de mestrado.

VICENTINI, Paula Perin. **Imagens e representações de professores na história da profissão docente no Brasil (1933-1963)**, São Paulo, FEUSP, 2002, tese de doutorado.

VICENTINI, Paula Perin e RODRIGUES, Carla Marisa. Memórias de sala de aula: uma análise de autobiografias de professores. **Cadernos Prestige**. Lisboa: Educa, 2004.

VILLELA, Heloisa de O. S. **Da palmatória à lanterna mágica: a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre artesanato e a formação profissional (1868-1876)**. São Paulo, FEUSP, 2000, tese de doutorado.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Las autobiografias, memorias y diarios como fuente historico-educativa: tipologia y usos. Sarmiento: **Anuario Galego de Historia de la Educación**, Espanha: Universidade de Vigo, 1999, nº 3, p. 223-253.

Manuais Pedagógicos Citados:

AFREIXO, José Maria e FREIRE, Henrique. **Elementos de pedagogia**. Lisboa: Tipografia do Futuro, 1870.

BAGANHA, Domingos. **Noções elementares de Pedagogia**. Porto: Cruz Coutinho, 1878.

CONTE, Alberto. **A escola nova** – comentada e explicada. São Carlos: Raça Editora, 1932.

EVANGELISTA, Domingos. **Elementos de Pedagogia**. Porto: Livraria Figueirinhas, 1944.

FAGUNDES, Eunice e outras. **Introdução à prática de ensino**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1964.

GASPAR, José Maria e FERREIRA, Orbelino. **Notas de didática especial**. Lisboa: U.B. Amaral, 1944.

LEITÃO, António. **Lições de Pedagogia**. Coimbra: Tipografia França Amado, 1903.

LAGE, Bernardino da Fonseca. **Lições de metodologia**. Coimbra: Coimbra Editora, 1923.

LOUREIRO, Francisco de Sousa. **Lições de Pedagogia e didática geral**. 3ª ed. Coimbra. s/d.

LOURENÇO FILHO, Manoel . **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1930.

MENEZES, Djacir. **Pedagogia**. Porto Alegre: Editora da Globo, 1935.

NÉRICI, Imídeo. **Ensino renovado e ensino fundamental**. São Paulo: Nobel, 1972.

PIMENTEL FILHO **Psico-fisiologia**. Lisboa: Guimarães & Companhia Editores, 1916.

PONTES, Antônio M. Silva. **Compêndio de Pedagogia**. Niterói: Tipografia do Fluminense, 1881.

SÁ, António. F. M. **Compêndio de Pedagogia**. Lisboa: Tipografia Portuguesa, 1870.

SOEIRO, Rafael de Barros. **Da capacidade pedagógica para o magistério primário elementar**. Braga: Livraria Cruz, 1947 / 1953.

VASCONCELOS, Faria de. **Lições de Pedologia e Pedagogia experimental**. Lisboa: Antiga Casa Bertrand – José Bastos & Cia. Editores, 1910.