UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LILIANE MARIA SANTANA DE OLIVEIRA

**OS COMPÊNDIOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
O IMPRESSO COMO FONTE DE PRÁTICAS E SABERES
PEDAGÓGICOS**
(Versão corrigida)

São Paulo
2017

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LILIANE MARIA SANTANA DE OLIVEIRA

**OS COMPÊNDIOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
O IMPRESSO COMO FONTE DE PRÁTICAS E SABERES
PEDAGÓGICOS
(Versão corrigida)**

Dissertação apresentada ao curso Programa de Pós-Graduação de História da Educação da Universidade de São Paulo - USP Faculdade de Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto.

São Paulo
2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
371.12 O48c	Oliveira, Liliâne Maria Santana de Os compêndios de formação de professores: o impresso como fonte de práticas e saberes pedagógicos / Liliâne Maria Santana de Oliveira; orientação Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto. São Paulo: s. n., 2017. 169 p.; ils.; tabs. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: História da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1. Cultura escolar 2. Formação de professores 3. Compêndios I. Boto, Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis, orient.
-

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

LILIANE MARIA SANTANA DE OLIVEIRA

**OS COMPÊNDIOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
O IMPRESSO COMO FONTE DE PRÁTICAS E SABERES
PEDAGÓGICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de História da Educação da Universidade de São Paulo - USP Faculdade de Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

_____/_____/_____
Prof.^a Dr.^a Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto

_____/_____/_____
Prof.^a Dr.^a Rosa Fátima de Souza

_____/_____/_____
Prof.^a Dr.^a Ana Laura Godinho Lima

São Paulo

2017

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os formadores de professores, que nos ajudam a ressignificar constantemente nossa tarefa como professores e nos fazer reconhecer nossa identidade profissional. Aos estudantes de Pedagogia, que têm enorme tarefa pela frente e lidam constantemente com diversas culturas escolares, já descortinadas ou ainda por serem descortinadas, que influenciam diretamente sua prática e serão responsáveis por trazer novo fôlego aos meios e métodos na educação.

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente à minha eterna companheira, minha filha Leila, presente em todo processo em que este trabalho se desenvolveu, ora com a compreensão da ausência da mamãe em muitos momentos marcantes, ora com a impaciência por conta desse “livro que não acaba nunca”, segundo ela mesma. Seu amor foi e sempre será meu pilar, minha fonte de energia e equilíbrio.

Agradeço ao Ricardo, que diante das indas e vindas das nossas vidas, continua o mais fiel e parceiro amigo e companheiro que eu poderia ter, me apoiando em todos os momentos que precisei, se fazendo presente, comemorando e chorando junto comigo.

Aos meus pais, Nelcina e Manoel, exemplos vivos que me ensinaram muito sobre o respeito, a paciência, o esforço e a dedicação responsáveis pelas conquistas em nossas vidas. Devo a eles tudo o que sou.

Aos meus irmãos Carlos, Eliane, Elaine e Letícia, por todos os conselhos, carinhos, debates acalorados, partilhas e sorrisos que me proporcionaram durante esses anos. São eles que transformam os meus dias em alegria constante.

Aos meus sobrinhos Carlinhos, Jady, Beatriz, Aramis, Gabriela e Maria Paula, por serem fonte de inspiração para empreender mudanças na educação e dar fôlego às esperanças de um mundo mais justo, pautado principalmente por acesso, permanência, qualidade e vivências significativas na escola.

À minha orientadora, Carlota Boto, que aceitou pela segunda vez orientar meus pensamentos, dúvidas e angústias, me abriu espaço para monitoria e para vivências na Pós-graduação das quais não imaginei que teria e me ensinou o que é ser uma professora formadora.

À grande amiga Thais que, embora hoje esteja longe, divide comigo sua jornada de professora e pesquisadora, me formou como educadora, me inspira e faz parte da minha família do coração.

À amiga Louisa Mathieson, por todas as orientações e ajuda na construção desse trabalho.

Aos funcionários da Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, especialmente à Maria Luiza Lourenço, sempre disposta e amável em minhas solicitações.

Aos professores e professoras da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que acompanham minha jornada desde à graduação e são exemplos da professora que eu sempre procuro ser.

À equipe de direção, coordenação e professores do Colégio Emilie de Villeneuve, pela parceria e compreensão durante minha pesquisa e pelas constantes provocações proporcionadas em formação continuada que impactam minha prática. Especialmente à minha coordenadora, Silvia, pelas incríveis contribuições diárias, e às professoras do 5º ano Fabiana, Milena, Mirella e Manoela, pela paciência, confiança e o sólido trabalho em equipe que realizam.

Aos meus alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, que inspiram novos desafios, novas práticas e uma constante busca pelo saber que me ajude a lidar com as expectativas e emoções do ser professora.

— Face à realidade, o que julgamos saber claramente ofusca o que deveríamos
saber.

Gaston Bachelard

RESUMO

O presente trabalho debruçou-se sobre compêndios de formação de professores do final do século XIX e começo do século XX evidenciando saberes e práticas legitimadas e estabelecidas no período que descortinam culturas escolares que influenciaram a constituição da escola e do campo pedagógico no Brasil. Partindo da categorização de impressos de formação de professores, utilizados no curso da Escola Normal como fonte prescritiva de modelos de sucesso a serem aplicados, encontramos impressos que se configuraram como Guias de Aconselhamento, constituintes de Bibliotecas e Tratados de Educação, embasando cientificamente os métodos, fins e ideais de educação veiculados e orientando uma forma de pensar e de agir dos professores em formação. O período entre a década de 1870 e meados da década de 1930 compreende uma época de profundas mudanças na escolarização brasileira, em que se consolida a busca pela padronização da formação de professores e constitui-se o campo pedagógico e de produção de conhecimento sobre educação. É neste contexto histórico que os impressos de formação de professores surgem para embasar práticas e divulgar modelos escolares assumidos pela escola brasileira para os sistemas de ensino. Seu estudo permitiu compreender a materialidade do impresso como orientadora da leitura e interpretação dos conhecimentos e ideais ali defendidos, a forte defesa de métodos ativos na educação e do método mútuo como forma de organização da escola, por meio de materiais, modelos e práticas educativas embasadas especialmente na psicologia, e as orientações da prática docente que configuraram uma constituição da identidade do professor, dentro e fora da escola, como exemplo de bondade, moral e virtude a ser seguido.

Palavras-Chave: Culturas escolares, formação de professores, compêndios

ABSTRACT

This paper deals with teacher training compendiums from the late nineteenth and early twentieth century, evidencing knowledge and practices legitimized and established in the period that uncovered school cultures that influenced the constitution of the school and the pedagogical field in Brazil. Based on the categorization of teacher training forms used in the course of the Normal School as a prescriptive source of successful models to be applied, we find printed material that has been configured as Counseling Guides, constituents of Libraries and Education Treaties, scientifically supporting the methods, Aims and ideals of education conveyed and guided a way of thinking and acting of the teachers in formation. The period between the 1870s and 1930s comprises a time of profound changes in Brazilian schooling, in which the search for standardization of teacher education is consolidated, and the pedagogical field and the production of knowledge about education are constituted. It is in this historical context that the teacher education forms emerge to support practices and disseminate school models assumed by the Brazilian school for the education systems. His study allowed to understand the materiality of the printed as a guide of reading and interpretation of the knowledge and ideals defended there, the strong defense of active methods in the education and the mutual method as form of organization of the school, through materials, models and educational practices based on Especially in psychology, and the orientations of the teaching practice that configured a constitution of the teacher identity, inside and outside the school, as an example of goodness, morality and virtue to be followed.

Keywords: School cultures, teacher training, textbooks

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Compêndios de formação	50
Figura 2 – Compêndios utilizados nas Escolas Normais.....	51
Figura 3 – Compêndios utilizados nas Escolas Normais.....	51
Figura 4 – Compêndios de White	52
Figura 5 – Impresso Escola Nova	58
Figura 6 – <i>Compêndio de Pedagogia</i> , de Antonio Marciano da Silva Pontes	61
Figura 7 – <i>Compêndio de Pedagogia</i> , de Antonio Marciano da Silva Pontes	61
Figura 8 – <i>Escola Brasileira</i> , de João Toledo.....	62
Figura 9 – <i>Educação Nova</i> , Dr. Alves dos Campos	63
Figura 10 – <i>Noções de Pedagogia</i> , de José Augusto Coelho	63
Figura 11 – Destaque do livro <i>A Arte de Ensinar</i>	64
Figura 12 – Trecho do livro <i>A Arte de Ensinar</i>	65
Figura 13 – Fechamento do capítulo de <i>Lições de Pedagogia</i>	65
Figura 14 – Trecho de carta do livro <i>Aos professores e às professoras</i>	66
Figura 15 - Ficha de biblioteca – Teoria de Educação.....	76
Figura 16 - Educação Nova.....	97
Figura 17 - Trecho do livro <i>A Arte de Ensinar</i>	137
Figura 18 – Mapa dos alunos do livro <i>Compêndio de Pedagogia</i>	139
Figura 19 Trabalhos manuais, <i>Methodos Americanos de Educação</i>	140
Figura 20 – Diagrama para chamar alunos do livro <i>A Arte de Ensinar</i>	146
Figura 21 - Noções comuns - Planos de Lição.....	153
Figura 21 – Esquema de seriação do livro <i>Planos de Lição</i>	153

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. COMPÊNDIOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CULTURA ESCOLAR.....	13
1.1. A CULTURA ESCOLAR.....	16
1.2. OS COMPÊNDIOS E SUA SELEÇÃO.....	23
1.3. A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO.....	39
1.3.1. A formação de professores.....	40
1.3.2. O Curso Normal.....	43
1.3.3. A disciplina Pedagogia.....	52
2. OS COMPÊNDIOS.....	56
2.2. ORGANIZAÇÃO DOS IMPRESSOS.....	57
2.3. PANORAMA DOS COMPÊNDIOS.....	67
2.3. O PREFÁCIO E O PRÓLOGO COMO DEMARCADOR DE POSICIONAMENTOS E PROPOSIÇÕES – DIÁLOGO COM O LEITOR.....	76
3. O COMPÊNDIO COMO CONSTITUINTE DA IDEIA DE ALUNO E DE PROFESSOR.....	89
3.1. A IDEIA DE ALUNO.....	89
3.2. A IDEIA DE PROFESSOR.....	102
3.3. IDEAIS DE EDUCAÇÃO VEICULADOS.....	115
4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E MÉTODO: OS SABERES ESCOLARES CIRCULANTES NOS COMPÊNDIOS.....	136
4.1. INDICAÇÕES PARA A PRÁTICA.....	137
4.2. O MÉTODO.....	141
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
6. FONTES.....	158
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	158
8. ANEXO.....	169

INTRODUÇÃO

O trabalho a seguir busca compreender, nos compêndios de formação de professores dos anos de 1870 até os primeiros anos da década de 1930, quais conteúdos escolares, como práticas, métodos, materiais, entre outros elementos da cultura escolar, eram legitimados pelos manuais estudados. Para além de propor uma análise que contribua com a história dos manuais de formação de professores, buscamos aqui também uma contribuição para a história da cultura escolar.

Escolher a cultura escolar como categoria de análise e pretender-se ao estudo de uma história da cultura escolar significa compreender também os usos da palavra cultura na educação escolar e como o termo modificou-se ao longo dos tempos até ser compreendido como é na atualidade e ter possibilitado a existência dessa categoria.

Para isso é importante retomar como alguns autores pensaram a cultura, a cultura escolar, o costume e a experiência, os entrelaçamentos entre esses conceitos, como a escola e a educação foram vistas por alguns desses autores e quais análises podem ser feitas a partir do que escreveram.

É possível que nos compêndios de formação de professores possamos compreender ou termos pistas de como se dava a formação dos professores e como se constituiu a cultura escolar no período estudado? Ou ainda: seria possível compreender formas com que os manuais profissionalizaram a formação docente? Essas questões surgem na análise dos manuais como contribuições importantes para o estudo, apesar de não terem sido questões inicialmente levantadas.

Outras questões puderam ser levantadas também com uma perspectiva da história social. Durante o levantamento da bibliografia específica e a pesquisa das fontes, foi possível perceber que, nos discursos e pesquisas realizadas até então, as ideias de identidade profissional e educação muitas vezes estão de certa forma bastante evidentes. Em sua totalidade se fala especialmente de um objetivo já compreendido sobre a função e o intuito desses compêndios: qual professor se desejava formar e quais concepções de educação ele deveria ter? Porém essas

prerrogativas escondem uma realidade pouco discutida até então e que, por esse mesmo caminho e viés, podemos também investigar: qual era a concepção de aluno e de criança por trás das ideias desses manuais? Uma história pouco ouvida, afinal, as crianças transformadas em alunos no processo de escolarização dificilmente têm voz, ainda quando crianças, sobre esse processo, suas vivências e a forma como encaravam a educação e o conflito de culturas. Não podemos afirmar que elas não eram ouvidas, apesar de ser este o nosso primeiro ímpeto, mas os poucos registros e documentos referentes à produção dos alunos pode ser uma pista sobre esse fato.

O trabalho com E. P. Thompson vem à tona quando essas questões são levantadas pois há, segundo Faria Filho:

[...] uma dimensão política fundamental de sua obra que, no terreno mesmo da investigação, se desdobra numa exigência ética de comprometimento do historiador com o seu tempo e numa sensibilidade para com os problemas dos *esquecidos* pela história, além da necessidade de um rigor teórico-metodológico que leva constantemente da teoria a empiria e ao debate historiográfico. Não sendo as dimensões dadas *a priori* ao historiador, penso que com Thompson e, de uma forma menos direta, com Hobsbawm fui aprendendo o ofício, suas manhas e artimanhas. (FARIA FILHO, 2011, p. 249)

Toda ideia de educação ou escolha metodológica em educação tem por trás uma determinada visão de criança e de aluno que se materializa nas ações pedagógicas e nas formas de organização do trabalho docente. A forma como os compêndios eram organizados demandavam uma estrutura e uma visão que possibilitavam um ideal de criança, de educação, uma série de concepções que poderiam ou não corresponder à realidade.

A visão que se construiu dessas crianças como alunos poderia ser investigada sob a ótica da história social? Os compêndios de formação de professores conseguiriam nos dar indicativos dessa construção de aluno?

Deixando evidente que a “História é a disciplina do contexto e do processo”, a perspectiva historiográfica de Thompson enfatiza o processo e as relações dentro de determinados tempos e espaços. Não considerar isso significa ignorar as particularidades de cada processo e fazer uma leitura, no mínimo, equivocada dos objetos estudados (Schueler, 2014). Então, para considerar os estudos sobre os compêndios, é importante uma investigação sobre as suas condições de produção, a época de sua editoração e as editoras responsáveis pela produção, seu alcance, a quem e como eram direcionados.

Thompson também contribui para que as relações estabelecidas na história sejam vistas como processos educativos (Faria Filho, 2011), superando aspectos ideológicos que contribuem para que uma análise diferente seja feita, uma análise que busque a educação que acontece também via impresso.

Os manuais foram responsáveis por disseminar costumes e legitimar práticas culturalmente estabelecidas. Compreender esses materiais de formação de professores e o seu alcance contribui para entender como as leituras voltadas para profissionais ingressantes na carreira ou já presentes nela foram importantes para a formação e conformação de práticas e ideias educativas.

1. COMPÊNDIOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CULTURA ESCOLAR

Os impressos de formação de professores foram importantes e estratégicos elementos inseridos na formação dos professores no Brasil no século XIX e XX. Seu objetivo era compendiar práticas pedagógicas e disseminar modelos a serem seguidos, indicando formas e métodos, comportamento dos professores e prescrevendo práticas culturalmente orientadas e legitimadas pelas escolas.

Valendo-se de traduções ou produções próprias, os impressos de formação de professores no Brasil eram voltados para a formação nas Escolas Normais e constituíram-se juntamente com o campo pedagógico e o surgimento da disciplina de Pedagogia. Os impressos se configuraram como registros de práticas, modos e tendências, compondo elementos importantes da cultura escolar.

1.1 A CULTURA ESCOLAR

Raymond Williams faz um estudo sobre os usos que a palavra cultura teve, ao longo da história, no contexto inglês, na sua obra *Marxismo e Literatura*, como também em *Palavras-Chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. Os primeiros significados da palavra dizem respeito ao cultivo ou cuidado de algo e seus significados estavam sempre atrelados com a ideia de um processo, como cultivo da lavoura ou o cuidado com os animais (Williams, 2007, p. 117 e 118). Somente a partir do século XVI que a palavra passou a significar também um cuidado sobre o “processo de desenvolvimento humano”. A partir daí a palavra passa por diversos significados, tanto como processo abstrato ou como produto de determinado processo, modificando-se ao longo da história moderna.

No final do século XVIII e começo do século XIX ocorre uma substancial mudança no termo, em que Williams analisa comparando com as mudanças também ocorridas no significado da palavra cultura tanto em alemão quanto em francês. Cultura era relacionada com a palavra civilização e com o processo de tornar-se civilizado (Williams, 2007, p. 119), que estava intimamente ligado a uma forma

específica de ser e se comportar referenciada pelos ideais europeus de civilidade. Ao final do século XVIII o filósofo e escritor alemão Johann Gottfried von Herder escreveu em uma obra inacabada sobre a necessidade da utilização de cultura no plural, atacando “o que chamava de subjugação e dominação europeia dos quatro cantos do globo” (Williams, 2007, p. 120).

A partir desse marco passou-se a discutir e utilizar a palavra cultura como significado de um processo que envolvia diferentes povos e até diferentes grupos sociais e econômicos no interior de um mesmo país.

Primeiro, foi usado para enfatizar as culturas nacionais e tradicionais, incluindo o novo conceito de cultura popular (cf. FOLK). Mais tarde, passou a ser usado para atacar o que era visto como o caráter “MECÂNICO” (v.) da nova civilização que então emergia: tanto por seu racionalismo abstrato quanto pela “inumanidade” do desenvolvimento industrial da época. O termo foi usado para distinguir desenvolvimento “humano” do “material”. Politicamente, como era frequente no período, oscilava entre o radicalismo e a reação e não raras vezes, na confusão de importantes mudanças sociais, fundia elementos de ambos. (WILLIAMS, 2007, p. 120)

Como é possível perceber, o termo cultura não rompeu com significados anteriores para assumir outros significados. A complexidade da palavra e seus usos modernos, que o próprio autor destaca no texto, referem-se justamente a esses diversos usos concomitantes da palavra em diversos contextos. O autor destaca ainda o uso frequente que se dá ao termo hoje, em que a cultura “descreve as obras e práticas de atividade intelectual e, particularmente, artísticas” (p. 121). E ainda:

É claro que, em uma disciplina, é preciso esclarecer o uso conceitual. Mas, em geral, o que é significativo é o leque e a sobreposição de sentidos. O complexo de significados indica uma argumentação complexa sobre as relações entre desenvolvimento humano geral e um modo específico de vida, e entre ambos e as obras e práticas da arte e da inteligência. (WILLIAMS, 2007, p. 122)

Trabalhar com cultura e educação, mais especificamente educação escolar, exige a compreensão do que é a cultura na educação ao longo dos anos e como os compêndios de formação de professores estão embebidos em circulação de ideias e práticas que expõem uma forma de ver e fazer educação escolar, afinal:

É impossível, portanto, realizar uma análise cultural séria sem chegarmos a uma consciência do próprio conceito: uma consciência que deve ser histórica. (WILLIAMS, 1979, p. 19)

Castanho (2006) explica que a educação, por muito tempo, era compreendida dentro do campo da história cultural e que a história da educação, mesmo sendo um campo de pesquisa desde o século XIX, “demorou para se firmar como disciplina relativamente autônoma” (Castanho, 2006, p.152). O autor ainda comenta:

Se atentarmos para o esquema geral da obra de 1943 de Fernando Azevedo, *A cultura brasileira* (1963), poderemos observar a subordinação da espécie educação ao gênero cultura. De fato, a cultura, nos seus fatores determinantes, ocupa a primeira parte do livro; nas suas manifestações individuais e institucionais, a segunda parte; e apenas entra como educação, no sentido de “transmissão da cultura”, na terceira parte. (Castanho, 2006, p. 152)

Durante muito tempo, nas pesquisas que relacionavam os termos cultura e educação, de fato a impressão que temos é que a escola era um ambiente em que conflitos culturais estavam presentes, mas o papel dela era o de selecionar e legitimar uma determinada cultura e transmiti-la usando os mecanismos que consolidou ao longo da história para esse fim. A cultura legitimada era a cultura letrada e tida como erudita, culta, elevada, como se a cultura fossem camadas ou estágios que evoluem (Castanho, 2006, p.152) e, reconhecidamente de determinados grupos sociais, ou seja, das elites.

Nos anos de 1970 e 1980 as pesquisas em educação preocuparam-se em reflexões sobre como a escola deve ser, estudando diversos teóricos que pensaram

a educação e relacionaram aos poucos a escola e a educação com determinantes sociais, como a economia, sendo que as práticas escolares não estavam na pauta (Castanho, 2006, p. 156). A partir da década de 70 e mais fortemente no final da década de 80 e início da década de 90 as pesquisas sobre cultura e educação apontavam para a escola como um espaço de produção de uma cultura própria e específica, deixando de ser uma simples reprodutora da cultura letrada, mas reconhecendo que esse espaço de conflito também produz cultura, inclusive escolarizando objetos, ideias, normas e formas da cultura do outro lado do muro. Surgem importantes trabalhos, como do francês Dominique Julia, uma das principais referências sobre o tema no Brasil, que define cultura escolar “como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (2001).

Esse movimento foi o resultado de uma série de fatores e destacamos aqui a

[...] aproximação cada vez mais fecunda com a disciplina de história, seja pelo exercício de levantamento, organização e ampliação da massa documental a ser utilizada nas análises, seja pelo acolhimento de protocolos de legitimidade da narrativa historiográfica. (FARIA FILHO, GONÇALVES, VIDAL e PAULILO, p. 142. 2005)

No Brasil, o importante artigo de José Mario Pires Azanha sobre a crise na educação e uma nova perspectiva sobre as pesquisas em educação, intitulado *Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas*, aponta a escola como um espaço de uma cultura específica e vai além:

Embora não se aplique à escola o conceito de “instituição total” utilizada por Goffman, é inegável que ela é uma instituição que possui uma cultura específica com um certo grau de autonomia e, além do mais, essa cultura (ou subcultura) é um precipitado da história. Nesses termos, é inviável compreender a crise da escola pelos seus “resultados objetivos” sem um esforço preliminar de

adentramento da cultura própria que historicamente se desenvolveu.
(AZANHA, 1990, p. 67)

Compreender a escola e seus aspectos culturais, sua produção cultural, significa atender a uma demanda da pesquisa historiográfica e também uma demanda social por entender e superar a crise em que a educação se encontrou e que ainda nos assombra. Há um sentido político explícito quando a escola é percebida como um espaço de produção cultural e de conflito entre as diversas culturas que lá se encontram e a necessidade de compreender como a cultura escolar se constitui para, assim, podermos lidar com o multiculturalismo.

Mais uma vez a perspectiva de análise histórica de Thompson e Williams tangencia aspectos relevantes do estudo da cultura escolar. O trabalho desses autores também tem um compromisso político, demonstrado não só pelos seus escritos, mas pela militância em movimentos dos trabalhadores e partidos políticos socialistas (Tavares, 2008, p. 4). Não podemos pressupor que toda história social e cultural tenha esse compromisso político, mas observando o desenvolvimento dos aspectos que levaram ao estudo e entendimento de uma cultura escolar, é possível reconhecer seu caráter também transformador.

Se pensarmos o quanto a educação, a partir das contribuições da teoria crítica, vem se configurando como uma área de militância, de atuação política, vê-se quase como inevitável esta aproximação com os EC (estudos culturais), já que estes também, em sua constituição e desenvolvimentos, têm uma face histórica de imbricações com a atividade política e crítica. (COSTA, SILVEIRA E SOMMER, 2003)

Neste sentido, ficam mais evidentes as contribuições que a história cultural pode dar à história da educação:

A interseção possível entre a história cultural e a história da educação [...] não ocorre pela absorção de uma disciplina por outra, pela anulação de qualquer delas, mas, sem dúvida, por uma mútua fecundação. A história cultural continuará sendo história cultural, interessada no estudo da “teia simbólica” tecida pelas sociedades

humanas. A história da educação seguirá sendo história da educação, preocupada com o estudo no tempo e no espaço do fenômeno educativo. Mas, ao estudar as práticas e representações dos atores e instituições educativas, a história da educação estará filtrando para dentro de seu próprio campo, numa espécie de processo osmótico, temáticas e olhares antes específicos da história cultural, não importa em qual das modalidades [...] (Castanho, 2006, p. 159).

Podemos compreender um pouco mais as interseções entre história cultural e histórica da educação e perceber que há sim contribuições para as pesquisas em educação e algumas possibilidades se descortinam para a historiografia da educação. Investigar aspectos específicos da cultura escolar sob o olhar da história cultural é um campo fértil de pesquisa em que analisar as relações construídas e as experiências vividas na escola é o foco principal. Então, a cultura como “estrutura de sentimento” (Williams, 1961), “com sua audaciosa junção do objetivo e do afetivo, é uma maneira de tentar transpor a dualidade da cultura, ao mesmo tempo realidade material e experiência vivida” (Eagleton, 2011, p. 57).

A pesquisa busca compreender o contexto de produção dos compêndios selecionados, suas estratégias de editoração e os objetivos pelos quais foram produzidos para compreender seu conteúdo e possível alcance entre os professores, descortinando práticas culturais estabelecidas em sala de aula e compreendidas como práticas reconhecidas como saberes pedagógicos a serem difundidos pelos compêndios.

Neste sentido, nos debruçaremos por compreender as ideias de aluno presentes nestes compêndios, os métodos e suas concepções e os saberes práticos compendiados nos impressos, contribuindo para uma história da cultura escolar e formação de professores. Tais tópicos foram escolhidos para a análise por se tratarem de investigações que vão além da classificação dos impressos e buscam a compreensão mais ampla dos conteúdos desses impressos.

A escolha por investigar a ideia de aluno e professor presente nos impressos se dá pela compreensão de que as ideias constituídas sobre como são os alunos e os professores e como eles aprendem e ensinam (ou a falta desses questionamentos), respectivamente, evidenciam uma ideia de escola e uma consequente escolha sobre determinados método, pois o método define em si a forma como se estabelecerá a relação entre professor e aluno. É na relação com o outro que se configuram as tensões e se estabelecem os caminhos da aprendizagem.

[...] entendemos que não existe uma modalidade universal de compreensão do ser aluno e ser professor, mas sim, múltiplas experiências que dão significado às relações entre professores e alunos e às práticas escolares por eles engendradas. Por sua vez, as diferenças residem também na forma como são imaginados a cada tempo e a cada sociedade. Daí ser importante problematizar também as estratégias representacionais instituídas para elaborar os imaginários da função da escola, de ser professor e ser aluno, associado à análise das expectativas decorrentes dessas representações. (Veiga, 2011, p. 51 e 52)

Isso significa que as representações sobre cada sujeito na educação precisam ser compreendidas no seio do contexto em que elas se configuram, tecendo possibilidades de interpretação sobre a forma como as relações se estabelecem. Construir a representação do que é ser aluno na formação de professores faz parte da tarefa do ensinar a ser professor como acontece com tantos outros saberes que permeiam a prática educativa. Ser professor passa por essas “múltiplas experiências” presentes na prática docente de vivência com os alunos e os compêndios de formação de professores, em maior ou menor medida, podem ter contribuído para a construção de diversas representações e encaminhado formas sobre como essa relação professor-aluno deveria acontecer.

Os métodos, concepções de educação e saberes práticos compendiados estão na centralidade dessa pesquisa por conterem em si os próprios fundamentos dos impressos de formação de professores, sua razão de existência está ligada aos saberes pedagógicos a serem selecionados, sistematizados e difundidos. Não só os

saberes escolhidos para serem difundidos, mas a forma como são escolhidos e divulgados, o vocabulário constituído e o discurso assumido nos impressos indicam sua intencionalidade. Os métodos estão no bojo da prática docente, foram e ainda são parte visceral do currículo de cursos de formação de professores, tema constante no universo educacional, desde os corredores das escolas, nas conversas entre os professores, até na organização dos sistemas de ensino e nas mãos de grandes intelectuais da educação.

Faz-se necessário um espaço específico sobre a pesquisa dos métodos nos compêndios de formação de professores selecionados para, dessa forma, compreendermos e nos aproximarmos da prática, ou ainda, do que se esperava ser a prática dos professores na escola do período em que esses impressos circularam.

1.2 OS COMPÊNDIOS E SUA SELEÇÃO

Conduzir um estudo que tome a cultura escolar como objeto de investigação e se sensibilize pela análise das práticas escolares, enquanto práticas culturais, impõem um duplo investimento. Por um lado, ocupar-se do mapeamento dos lugares de poder constituídos, inventariando estratégias. Por outro, conferir atenção às ações dos indivíduos, nas relações que estabelecem com os objetos culturais que circulam no interior das escolas, esmiuçando astúcias e atentando à formalidade das práticas. (VIDAL, 2005, p. 15)

Os compêndios de formação de professores se constituíam como importantes meios de circulação de ideias pedagógicas e formas de se fazer escola. Com o tempo, passaram a ter um duplo sentido, segundo Silva (2006), ao mesmo tempo em que divulgavam as práticas escolares importantes dos períodos em que foram impressos, também legitimavam essas práticas. Neste sentido, “os manuais mediaram assim a compreensão do pensamento educacional” (Silva, 2006, p 52).

Por serem materiais impressos, podemos rapidamente julgar que os compêndios de formações de professores não passam de descrições do cotidiano

do professor, que muitas vezes não os seguiam, e por isso, não é característico de uma investigação sobre a cultura escolar. Entretanto, Correia e Silva expõem que:

O processo de produção desses livros é complexo e envolve diversos fatores, tais como os dispositivos de organização dos conteúdos a serem estudados, constante dos currículos e programas da escola normal, as leis mediante as quais o governo ordena e controla a literatura escolar em geral e o desenvolvimento de iniciativas editoriais. Esses textos, para além de servirem aos propósitos imediatos de formarem professores, também têm um papel decisivo na configuração do discurso pedagógico, da concepção profissional do professor, dos saberes que a sustentam. A abordagem do modo pelo qual o texto se constrói na interação com outros autores, livros, modelos, países e instituições mostra que ele não se limita a constituir mero artefato ilustrativo do cotidiano na formação dos professores. Isso significa que os manuais pedagógicos, tal como entendemos, participam da produção histórica dos professores. Seus textos não são apenas proposições, horizontes a serem alcançados, mas, antes, correspondem a discursos que dão a conhecer modos pelos quais, em diferentes tempos e espaços, as atitudes e visões de mundo daqueles que exercem o magistério têm sido estruturados. (CORREIA e SILVA, 2004, p. 615).

Para um estudo cuidadoso e apurado das fontes é preciso compreender sua materialidade e contexto em que estão inseridos, onde foram utilizados, como e em quais condições foram publicados, entre outras informações que exigirão diversas investigações.

Os próprios compêndios de formação de professores possuem, em muitos casos, notas introdutórias de autores, professores ou autoridades da área de educação que, em seus discursos, nos dão pistas sobre como os compêndios eram utilizados, sua divulgação em diversos espaços de formação de professores e as expectativas que eram depositadas por muitos quanto à utilização desses impressos, constituindo-se como outras formas de investigar os compêndios além do conteúdo pedagógico esperado.

Mesmo entre o conteúdo pedagógico que chamei antes como ‘esperado’, pode-se desvendar uma série de novas formas de entender as práticas escolares. Uma leitura cuidadosa sobre os métodos de ensino nos auxiliam a entender como eram as crenças, perspectivas e condições em que a educação escolar acontecia e como se legitimaram determinadas práticas e costumes que se configuraram como cultura escolar. Ainda é possível compreender as condições e os ideais para a constituição da identidade profissional dos professores. Também é possível fazer um estudo sobre o impacto da legislação relacionada à educação e a formação de professores em diversas publicações, de acordo com o período e sua correspondência com determinadas leis.

Investigar os compêndios a partir da história cultural significa dar atenção aos contextos de produção, editoração e publicação dos manuais de acordo com períodos específicos que considerem também fatores externos à escola e se articulem nas disputas quanto ao seu conteúdo e divulgação. Significa também buscar pistas da experiência vivida com esses manuais e a prática das quais eles foram base ou que eles contribuíram para divulgação e legitimação, um olhar apurado sobre as questões de profissionalização e identidade docente e também investigar a visão que se tinha da infância e a construção histórica do ser aluno.

Como investigar os compêndios significa investigar seus contextos, é importante delimitar o momento histórico que será investigado, compreendendo as escolhas feitas a partir da sua materialidade.

A constituição dos sistemas nacionais de ensino no século XIX colocou em experimentação os modos de organização pedagógica das escolas primárias. A universalização da escola elementar pôs no centro da política educacional o desafio de ensinar muitas crianças ao mesmo tempo. Por sua vez, a ampliação dos programas de ensino demandou maior racionalização do trabalho docente. Entre os saberes requeridos do professor não bastava o domínio da leitura, da escrita, do cálculo, do sistema métrico decimal, da História, das ciências físicas e naturais, da música, da agrimensura, entre outras. Fundamentalmente, tornou-se imprescindível o domínio da tecnologia

de ordenação e de distribuição do conhecimento nas escolas. Nesse sentido, as Escolas Normais, por meio dos manuais didáticos de formação de professores, buscaram difundir saberes docentes que envolviam a “técnica e a economia do trabalho. (Souza, 2013)

Os compêndios começaram a ser impressos no Brasil alguns anos antes das primeiras propostas de uma escola voltada para as massas, com o intuito de promover a formação de professores. Havia o compromisso de ensinar muitas crianças em determinado período de tempo e a necessidade de organizar e aperfeiçoar o trabalho, exigindo conhecimentos e saberes específicos do fazer escolar.

A produção desses impressos ocorreu em diversos países e contextos, mas podemos perceber um esforço na produção desse material concomitantemente à constituição e expansão das Escolas Normais (Silva e Perez, 2014). E ainda:

Se os manuais foram feitos para formarem um grande e crescente número de professores, podemos tomá-los como produtos da escola feita para o povo. Além de produtos desse modelo de ensino, eles foram ao mesmo tempo um dos produtores dos modos de funcionamento da escola, já que explicaram a composição dos elementos da vida nessa instituição, ou seja, as atribuições do docente, limitaram seus estudos ao âmbito das escolas normais ou do preparo para concurso de admissão na carreira do magistério. (Silvia e Perez, 2014)

Havia então uma dupla tarefa dos compêndios: expandir a formação dos professores, tanto inicial quanto para professores mais experientes, como também garantir o alcance de alguns conhecimentos legitimados e aceitos como indicação para o trabalho escolar. O fato desses conhecimentos estarem presentes nos impressos já os legitima, entretanto, precisar os motivos que levaram esses conhecimentos a serem legitimados necessitam de uma maior investigação à cerca de sua natureza e processo pelo qual passaram para serem considerados legítimos.

Seus autores cumpriram com a tarefa de disseminar ideias e práticas. “Como viajantes, os escritores dos manuais pedagógicos foram *intermediários*, pois coloram em comunicação saberes teóricos e práticos, relacionados a diferentes áreas do saber” (Silva 2005, p.21). Foram responsáveis por conduzir formas de pensar a educação no momento em que divulgavam os saberes compendiados, constituindo a prática diária dos professores. O conteúdo dos compêndios gira em torno do dia a dia do trabalho docente.

[...] tais compêndios expressavam também um conjunto normativo, estruturado como elenco de exemplos e de sugestões sobre modos de ordenar a aula, de sentir e viver o magistério, de pensar as relações pedagógicas. (Boto, 2010, p. 14)

Os autores desses impressos, segundo Silva e Perez (2014), escolheram traduzir conhecimentos para os professores, dentre o que havia de melhor sobre os conteúdos pedagógicos de cada período em que foram publicados, escolhendo-os e divulgando-os, utilizando um discurso por vezes prescritivo, de forma objetiva e expositiva, com o claro intuito de disseminar esses conhecimentos e não suscitar debates polêmicos.

Afinal, o que são os impressos de formação de professores e como podemos organizar e compreender esse material? Segundo Maria Teresa Santos Cunha:

Convencionalmente tratados como impressos educacionais, tanto os manuais de civildade como os livros escolares, circularam na educação escolarizada democratizando o saber e auxiliando os professores na difusão do conhecimento e das postulações da boa educação ligadas à ideia de controle de si pela internalização de regras de condutas como preceitos de civildade. (2014, p. 234)

Percebemos aqui duas categorizações presentes para entender os impressos: os manuais de civildade e os livros escolares, ambos com fins específicos para a educação. Os livros difundiam conhecimento e os manuais de

civilidade continham postulados de boa educação para que os alunos fossem ensinados a terem condutas específicas em sala de aula voltadas ao controle dos corpos.

A observação das atividades escolares e a própria ação do magistério seriam os fundamentos de normalização de um roteiro pedagógico voltado para prescrições diretas e imposições de condutas por suposto científicas, e de maneiras de atuar pretensamente inequívocas; sem exigir, portanto, maiores justificativas. É como se a pedagogia fosse um caleidoscópio universal e inconfundível de receitas para a ação em momentos específicos para os quais a arte estaria no acúmulo de experiência e no bom senso de se encontrar a resposta acertada para aquela referida situação particular. (Boto, 2007, p. 2)

Muitos foram os impressos produzidos no sentido de prescrever receitas para os professores em formação, configurando-se em um roteiro com indicações claras do que e como atuar na docência. Observação e experiência foram, por muito tempo, as ações que vigoraram no campo da formação de professores, tendo os impressos como grandes aliados. Entretanto, quando temos contato com os impressos, percebemos que são necessárias maiores especificações para abarcar todos os materiais impressos por suas características e seus reais objetivos.

São muitas as considerações que devem ser realizadas quando pesquisamos os impressos de formação de professores, que vão desde a sua materialidade até os objetivos do impresso, e todas essas questões estão intrinsicamente ligadas ao contexto de produção dos impressos, suas estratégias de editoração e os usos pensados e efetivados.

Neste sentido, buscamos a definição de Marta Maria Chagas de Carvalho para compreender e analisar os compêndios. A autora faz, ao longo de vários trabalhos intimamente ligados à formação dos professores e o impresso como estratégia para essa formação, muitos estudos em que ela demonstra as diferentes categorizações dos impressos para formações de professores. Seus estudos

evidenciam mudanças no discurso adotado nos impressos, na forma de editoração e difusão, nos objetivos da organização de determinados formatos de impressos, nas relações entre a organização de sistemas de ensino e a difusão dos impressos de formação para professores para esses sistemas, entre outras importantíssimas contribuições sobre o tema. Carvalho constrói suas categorias remontando a própria constituição da Pedagogia como ciência e a produção de saberes específicos, desde modelos sobre a arte de ensinar até o que se compreendia como grandes fundamentos pedagógicos indispensáveis para a tarefa de ensinar.

São evidenciadas quatro categorizações para os impressos, que serão explicitadas a seguir, porém é importante destacar que o trabalho da autora não se limita a somente classificar esse ou aquele impresso. Marta Maria Chagas de Carvalho descortina o impresso a partir de seu formato discursivo, mas também de seu conteúdo, de suas estratégias de editoração, de suas implicações políticas em determinados tempos e lugares, tamanha é a riqueza de sua análise, que contribuirá com a análise dos compêndios neste trabalho. Como bem pontua Kulesza (2014, p. 342)

Ou seja, a história dos manuais de ensino está tão imbricada com a história dos modelos escolares que, muitas vezes, é difícil determinar com segurança se são os manuais de ensino que conformam os modelos escolares ou se são os modelos escolares que prescrevem os manuais.

Por isso, o presente trabalho percorrerá os impressos de formação de professores compreendendo sua inserção na formação de docente concomitante à constituição do campo pedagógico e da afirmação de práticas, convencendo os professores sobre os caminhos educativos que deveriam ser seguidos. O esforço era o de “ganhar a adesão do professor a preceitos pedagógicos capazes de fazer da escola um instrumento eficaz de ‘organização nacional através da organização da cultura’” (CARVALHO, 2005, p. 88).

Também perceberemos a transição do modelo de Caixa de utensílios para os Tratados, em que o método deixa de estar vinculado e indissociado da prática

educativa que moldava e determinava as condições necessárias para atuação docente e passa a percorrer dois possíveis caminhos, do didatismo e da hipervalorização de diferentes ciências como fundamento da prática, autonomizando os métodos (Carvalho, 2000, p.113-114), processo que teve início nas primeiras décadas do século XX.

A Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo possui dois importantes acervos de obras especiais, os acervos Paulo Bourroul e Macedo Soares, que reúnem diversos impressos, desde literatura até obras específicas da Psicologia e da Pedagogia. A coleção Paulo Bourroul fez parte da biblioteca que pertencia ao Instituto Caetano de Campos, a primeira Escola Normal de São Paulo. Já o acervo Macedo Soares pertenceu ao embaixador José Carlos de Macedo Soares.

Os dois acervos trazem importantes obras para cultura geral e também muitos impressos sobre Educação e Pedagogia. Devido à amplitude do acervo o primeiro desafio para a realização da pesquisa se configurou com relação à seleção do material a ser analisado, partindo de uma busca e levantamento inicial pelos títulos dos exemplares disponíveis. Palavras como “compêndio”, “súmula”, “manual”, “instruções”, “prática”, “ensino”, “lições”, “curso” foram palavras utilizadas na seleção inicial dos impressos. Após essa escolha pelos títulos, fez-se necessário a averiguação do estado do material impresso e se de fato o mesmo se tratava de um compêndio de formação de professores.

Neste levantamento, muitos autores já conhecidos como escritores desses manuais e impressos reconhecidamente de formação de professores já puderam ser arrolados, como alguns materiais escritos por José Augusto Coelho e Daligault. O levantamento foi percebido como um momento importante para a pesquisa não somente como etapa do trabalho, mas também como momento de observação e contato com um material de tamanha importância para a história da Pedagogia e que devem ser explorados e pesquisados por outros trabalhos. Foi possível perceber a existência de relatórios de ensino de diversos estados, livros sobre Pedagogia Geral, a intersecção entre a Pedagogia e diferentes ciências, com livros

tratados de psicologia voltada para a educação escolar, livros sobre a questão higienista e a educação e ainda livros voltados para a educação das crianças direcionados não só aos professores, mas também aos pais e entusiastas da educação em geral.

Como demarcadores temporais dos compêndios pesquisados, o trabalho de Demerval Saviani (2009) foi a referência. Segundo o autor, o período entre 1890 e 1932 marca uma nova forma de tratar a formação de professores. A primeira iniciativa que demonstra preocupação com a formação de professores no país, a Lei das Escolas de Primeiras Letras de 1827, trouxe à tona a necessidade de professores terem uma formação específica para trabalhar nas escolas. Era exigido que o professor buscasse a instrução no método de ensino mútuo, com seus próprios recursos, e um modelo de escola de formação de professores não estava dado.

Após esse período, ocorreu a expansão do modelo das Escolas Normais pelo país, abarcando os anos de 1890 e 1932, data de publicação no país da maioria dos compêndios estudados neste trabalho. Nesse período, o padrão das Escolas Normais foi constituído pela reforma da instrução pública do estado de São Paulo, fixando seu modelo de organização e funcionamento (Saviani, 2009).

A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores. Saviani, 2009

A Escola Normal trouxe um padrão de ensino para professores, uma formação com currículo específico e a necessidade de uma preparação ao docente

que pretendiam lecionar. Muitos compêndios foram produzidos a partir das práticas e saberes constituídos nos cursos normais. Seus autores, por vezes, também eram profissionais ligados às Escolas Normais. Neste sentido, a escolha deste recorte buscou materiais próximos do início dessa expansão, mais especificamente na década de 1870, até meados da década de 1930, abarcando uma amostra dos títulos publicados até os anos de 1934.

A Tabela 1 mostra os seguintes compêndios levantados para a análise:

Tabela 1 – Levantamento dos compêndios

Título	Subtítulo	Autor	Data da edição
Compêndio de Pedagogia	Para uso dos Alumnos da escola Normal da província do Rio de Janeiro	Antonio Marciano da Silva Pontes	1881
Lições de Pedagogia	Livro para uso dos alunos das escolas normaes e da habilitação ao magisterio primário e secundário	L. Chasteau	1902
Noções de Pedagogia Elementar		J. Augusto Coelho	1906
A Arte de Ensinar	Um manual para mestres, alumnos e para todos que se interessam pelo verdadeiro ensino da mocidade	Emerson E. White	1911
Aos professores e às professoras		Jules Payot	1914
Teoria de Educação	(Princípios de Pedagogia Geral)	João Cesca	1913
Princípios de Educação		Rmo. P. Francisco Ozamis	1915
Educação Nova	As bases – I O corpo da Criança	Dr. Alves dos Santos	1919
Lições de Pedagogia	Theoria e pratica da educação	M. Bonfin	1920
Methodos americanos de educação geral		Omer Buyse	1927
Didática	(Nas escolas primarias)	João Toledo	1930
Escola Brasileira	Desenvolvido do Programma de Pedagogia em vigor nas Escolas Normaes	João Toledo	1932
Planos de Lição		João Toledo	1934

Nessa seleção é possível observar a presença de manuais publicados em Portugal e importados para o Brasil e também de três impressos de João de Toledo. A proximidade entre Brasil e Portugal acontece pela língua e também pela dinâmica de constituição dos manuais. Segundo Correia e Silvia:

Pela identificação da presença de referências a autores e instituições nos manuais, torna-se possível captar as relações e as modalidades de produção de tal discurso, verificando, entre outros aspectos, como Portugal e Brasil participam intra e internacionalmente da apropriação, reelaboração e circulação dos saberes que sustentam o ofício de ensinar (CORREIA e SILVA, 2004, p. 616).

A produção dos manuais de formações de professores teve paralelos com a produção portuguesa que se verificam pelas referências aos autores e às instituições, além das escolhas de conteúdo que ajudam a compor o discurso presente nos impressos. A proximidade da língua também se configura como uma facilidade de acesso e importação desses impressos para o Brasil com vistas à formação de professores.

Os três impressos de João de Toledo, grande figura pública e referência na área de educação, professor e diretor da Escola Normal de Campinas, e constante pensador da educação com extensa literatura publicada, foram escolhidos como demarcadores dos impressos estudados e sinalizam o princípio marcante dos movimentos escolanovistas, sendo possível compreender, nesses impressos, o momento de transição que ganhava força no período.

Para as categorias de análise, utilizaremos os trabalhos de Marta Maria Chagas de Carvalho, que possui extenso estudo sobre impressos de formação de professores e as práticas a eles vinculadas. Os estudos categorizam os compêndios em quatro possibilidades: Caixa de Utensílios, Guia de Aconselhamento, Biblioteca e Tratado de Pedagogia, organizados a partir dos discursos e prescrições presentes nos impressos.

1. *Caixa de utensílios*: A *caixa de utensílios* refere-se aos impressos que trazem em si elementos para serem utilizados pelos professores diretamente em sala de aula, compondo uma espécie de programa curricular. O foco desses impressos era na “arte de ensinar”.

Impresso é composto como repertório de materiais cujos usos supõem regras que não necessitam de explicitação, sendo dada como regras culturalmente compartilhadas. Assim, o impresso se organiza a partir do suposto de que o seu próprio código de leitura está dado em outra parte; no caso, o conjunto de regras culturalmente enraizadas que compunham a crença oitocentista no impacto renovador do que era proposto como *pedagogia prática* ou *arte de ensinar*. Nesse sentido, a lógica que preside a composição dessa modalidade de impressos deve ser buscada no campo normativo das concepções pedagógicas correntes, que prescreviam a boa arte de ensinar como boa cópia de modelos ou imitação de práticas exemplares. (CARVALHO, 2007, p. 24)

Podemos compreender a caixa de utensílios, como o próprio nome diz, como um impresso que está diretamente relacionado à prática do professor, que, para o período, deveria ser baseada na cópia de modelos de sucesso. Esses impressos traziam práticas prescritas como ideais, culturalmente aceitas e legítimas no contexto escolar. Era um impresso que estava cheio de “coisas para usar em sala de aula” e as raízes desses saberes eram tão profundamente compartilhadas culturalmente que suas regras de uso não precisavam de explicações, “o código de leitura estava dado em outra parte”.

Seu conteúdo se encontrava organizado e disposto como ferramentas à disposição do professor, alinhados com as ideias da pedagogia moderna. A caixa de utensílios organiza o trabalho docente e tem como objetivo favorecer a constituição e expansão da escola primária seriada, compartilhando preceitos como o ensino intuitivo, escola graduada e ensino simultâneo. O modelo de lições de coisas ampliou-se com rapidez e atende a uma demanda presente no período em que esses manuais surgiram e ganharam amplitude, no final do século XIX e início do século XX.

É possível afirmar que o modelo de impresso *caixa de utensílios* teve um papel importante para a difusão internacional de modelos específicos de práticas

escolares. As prescrições de modelo também abarcavam materiais específicos, conhecidos desde o período como materiais escolares, em que fosse possível a realização das lições de coisas.

Nesse modelo, a pedagogia, entendida como corpus doutrinário sistematizado, quando requerida, articula-se como conjunto de preceitos que se pretendem indutivamente estabelecidos mediante da experiência e o exemplo de mestres exímios na *arte de ensinar*. O modelo conhece o seu apogeu a partir de meados do século XIX, com a extraordinária difusão internacional do chamado *método de ensino intuitivo* e com a proliferação inédita de uma infinidade de materiais escolares, esses produtos industriais que traziam para a sala de aula o mundo condensado em *lições de coisas*. Desse modo, o impresso como *caixa de utensílios* teve o seu destino atrelado às vicissitudes da aposta empirista (em muitos casos, evolucionista), na potencialidade educativa dos métodos de *ensino intuitivo* e na sua proliferante tradução em modelos de *lições de coisas*. (CARVALHO, 2007, p. 24)

2. *Guia de aconselhamento*: o *Guia de aconselhamento* possui características e objetivos claramente distintos dos impressos com o modelo *Caixa de utensílios*. O Guia tem seus primórdios em antigos livros destinados a orientar e aconselhar monarcas dos séculos XVI e XVII sobre como governar e se comportar. Segundo Carvalho:

[...] É produto de uma tradição mais antiga do que a que conformou o impresso como caixa de utensílios. Sua configuração é herdeira da longa tradição de um gênero: o das perspectivas ou livros de aconselhamento de príncipes que tiveram o seu apogeu nos séculos XVI e XVII. Segundo Hansen, a característica principal desse gênero “conhecido na Idade Média como *speculum* ou *specula Principum* é apresentar o elenco completo das virtudes cristãs que definem o bom governo”, conceituando este por categoria teológico-políticas irredutíveis aos modos iluministas e pós-iluministas de definição da

experiência histórica. Fundamentando-se na metafísica cristã, escolástica e neo-escolástica, e pressupondo a repetição do costume tradicional, o gênero recicla padrões antigos, gregos, latinos, patrísticos e medievais, adaptando-os à centralização monárquica dos séculos XVI e XVII e representando-os em formulações éticas ordenadas pela retórica (Hansen, 2002:62). (CARVALHO, 2007, p. 24 e 25)

Para constituir a nova profissão era necessário orientar o novo profissional em suas mais diversas funções e comportamentos, moldando o ser professor de acordo com as crenças da época.

Retomando tópicos e estudos teóricos dessa tradição, muitos livros de pedagogia que circulam no século XIX organizam-se como *guias de aconselhamento* recheados de preceitos moralizantes que visam moldar, segundo representações éticas de longa tradição no pensamento teológico-político europeu, um novo tipo de profissional: o professor. [...] Aliavam ao intento moralizante objetivos mais pragmáticos, fornecendo ao professor informações e conselhos úteis para o exercício da *arte de ensinar*. (CARVALHO, 2007, p. 25)

Da mesma forma que os impressos Caixa de utensílios eram propagadores de modelos de excelência, os Guias eram também redigidos com argumento de autoridade a partir da experiência do que se considerava correto, compondo diversos conselhos aos professores, conselhos esses “úteis para a prática docente, valendo-se da autoridade dos “fatos comprovados” pela experiência ordinária e evitando os debates doutrinários”. (Carvalho, 2007, p. 25)

3. *Biblioteca: a Biblioteca para Professores* era um conjunto de publicações selecionadas especificamente para a formação docente. O objetivo da Biblioteca é o de compendiar e difundir saberes pedagógicos descortinando seus fundamentos. A estratégia de produção de Biblioteca fica evidente e o impresso passa a ter outro viés.

A produção de condições materiais que favorecessem a imitação inventiva de modelos é substituída por estratégias que visam subsidiar a prática docente com um repertório de saberes autorizados, propostos como os seus fundamentos ou instrumentos. (CARVALHO, 2000, p. 119)

A Biblioteca tem um organizador responsável por selecionar, avaliar e hierarquizar os saberes pedagógicos em seus diferentes volumes, compondo um todo harmonioso que se conformaria como a base, como fundamento necessário para a tarefa pedagógica. A autora constrói essa categoria a partir da análise da coleção Biblioteca de Educação, organizada por Lourenço Filho para a editora Companhia Melhoramentos inicialmente nas décadas de 20 e 30, sendo reeditada em anos posteriores. Os títulos presentes na biblioteca tinham como objetivo promover mudanças na mentalidade dos professores e os habilitassem a serem “promotores da modernização”. A edição das bibliotecas ganha importância e é realizada por outros intelectuais, como é o caso da Coleção Atualidades Pedagógicas, organizada por Fernando Azevedo para a editora Companhia Editora Nacional a partir de 1931 (Toledo, 2001), material também organizado com o intuito de mudar a mentalidade do professorado, voltado para as ideias da Escola Nova, assim como a coleção organizada por Lourenço Filho.

4. *Tratado de Pedagogia*: esse modelo de impresso tem também outros objetivos. É um modelo que busca uma articulação discursiva dos saberes pedagógicos, de princípios filosóficos ou científicos. Deixa de fornecer modelos exemplares de lições e de aconselhar e moldar os professores e passa a sistematizar saberes e doutrinas em princípios e filosofia.

Objetos culturais datados, produzidos em circunstâncias marcadas por estratégias políticas, pedagógicas e editoriais determinadas, esse manuais ganham vida própria, passando a circular por circuitos estranhos à situação particular em que foram produzidos. Difundindo um modelo de configuração de campo dos saberes pedagógicos organizado segundo a tópica corrente que propunha uma articulação linear e descendente entre o que era definido como ciência pura,

ciência aplicada e prática. Essa nova literatura não compendia mais um conjunto de preceitos moralizantes e sugestões práticas, no intuito de moldar um novo tipo de profissional: o professor. Não se organiza também como repertório de modelos de lições e conjunto de preceitos que se pretendem indutivamente estabelecidos por meio da experiência e do exemplo de mestre exímios na *arte de ensinar*. Do ponto de vista sustentado neste texto, ela se organiza como *Tratado de pedagogia* ou *corpus* sistematizado de saberes e de doutrinas dedutivamente estabelecidos com base em princípios de natureza científica ou filosófica. (CARVALHO, 2007, p. 28)

Este modelo de impresso se torna um marco importante na literatura pedagógica por fundar um compêndio que conseguisse difundir ideias filosóficas no âmbito da educação e aprofundar o debate sobre os objetivos da educação. Não se trata mais de dar exemplos e lições para os professores que estão em formação, mas questionar e embasar a própria educação em si.

Na autoridade magistral da enunciação que o constitui como súmula ou compêndio desses saberes, são apagadas as marcas das circunstâncias históricas específicas que presidiram a sua produção, fazendo com que o gênero *Tratado* se confunda com o próprio campo da pedagogia que se propõe a compendiar. É assim que o modelo discursivo que conforma e articula os saberes pedagógicos compendiados no *Tratado de pedagogia* ganha vida própria, desvinculando-se das práticas datadas que o produziram e puseram em circulação. (CARVALHO, 2007, p. 30)

A lógica discursiva do *Tratado* muda em comparação com a Caixa de Utensílios apesar de abordar os mesmos temas relevantes à prática pedagógica. O *Tratado* traz seu discurso diretamente estruturado da Pedagogia Geral, de maneira dedutiva, apresentando um novo modelo de organização. Sua intenção é sistematizar os saberes pedagógicos, demonstrando-o diretamente derivado dos conhecimentos científicos ou filosóficos.

O modelo discursivo traz argumentos e exemplos com características fortes do impresso, “caracterizado pela propriedade vocabular, pela clareza e pela brevidade das definições”. O Tratado tem como tarefa trazer toda a tradição de um determinado campo de saber e, no caso da Pedagogia, essa tradição foi inventada “compendiando em campos disciplinares mais consolidados” e conferindo autoridade a esses conhecimentos.

1.3 A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO

O momento político e pedagógico que o Brasil vivia no final do século XIX e início do século XX passava por uma importante transição em que eram questionados os cânones da educação escolar até então veiculado como legítimos e aceitos por educadores e pensadores da educação. Os compêndios estudados encontram-se nessa interessante transição, em que o campo pedagógico se constitui superando ideias fortemente veiculadas e incorporando aspectos que permitiram a constituição do campo científico da Pedagogia no Brasil.

Segundo Carvalho:

No campo normativo da *pedagogia moderna*, que animou as iniciativas de institucionalização da escola no Estado de São Paulo a partir do final do século XIX, a pedagogia é *arte de ensinar*. Essa pedagogia estrutura-se sob o primado da visibilidade, propondo-se como *arte* cujo segredo é a boa imitação de modelos. Diferentemente, a chamada pedagogia da *Escola Nova*, que começa a se difundir no país em meados da década de 20, pretende subsidiar a prática docente com um repertório de saberes autorizados, propostos como os seus fundamentos ou instrumentos. (CARVALHO, 2000, p.111)

Diante desse quadro, podemos entender algumas perspectivas defendidas pelos compêndios, em que alguns defendem um modelo de prática escolar baseada na replicação de formas de ensinar que deram certo, enquanto outros compêndios defendem claramente as ideias da Escola Nova e de uma aprendizagem ativa, mesmo não citando deliberada e diretamente o movimento escolanovista. Ainda

segundo Carvalho (2000) as duas perspectivas antagônicas coexistiram durante a década de 1920 e 1930.

A constituição do campo pedagógico brasileiro se deu concomitantemente à institucionalização da formação de professores e à produção, tradução e impressão de compêndios para a formação. É um interessante fenômeno perceber que essas perspectivas, reunidas, permitiram a constituição do campo num movimento único e não harmônico de disputas de poder e de produção e consolidação de saberes.

1.3.1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A constituição dos primeiros sistemas de ensino, das Escolas Normais para a formação de professores e a crença no projeto da escola moderna como constituinte da mudança da mentalidade da população e construção da civilidade brasileira fizeram o quadro ideal para a que os compêndios pudessem existir e serem de fato utilizados. Era uma demanda premente para esse tipo de material. Segundo Boto:

É no final do século XIX que o pensamento liberal brasileiro intensificará seus propósitos com vistas a colocar o Brasil no nível das nações mais avançadas, superando o atraso cultural que, então, já nos perseguia. Como sugere Beisiegel, dos projetos de reforma do ensino, do aperfeiçoamento proposto para a instrução, almeja-se forjar uma nova mentalidade social à altura das exigências do tempo. Alçando o futuro, a ilustração brasileira prevê um novo rumo a ser trilhado pelo país e, nele, homens transformados por um projeto pedagógico com vistas a promover o desenvolvimento da nação. É como se o futuro que se deseja construir devesse, preliminarmente, ser afirmado no texto da lei. [...] A educação transformada passa a se impor às imaginações como componente imprescindível da utopia (BOTO, 1990, p. 176 e 177).

A constituição das primeiras Escolas Normais no Brasil trouxe a necessidade de materiais de apoio que pudessem formar e apoiar os futuros professores em conhecimentos e fundamentos defendidos como os ideais. Bastos evidencia que:

A preocupação das autoridades em qualificar o professor com o que havia de mais atual e moderno para a preparação de mestres para o ensino mútuo, determina, em 1839, a tradução e impressão da obra do Barão de Gérando, intitulada "Curso Normal para Professores de Primeiras Letras ou Direções relativas a Educação Physica, Moral e Intellectual nas Escolas Primárias", editada na França em 1832 (BASTOS, 1998, p.97).

Com a chegada dos primeiros impressos exclusivamente voltados para a formação de professores em determinados conteúdos e preceitos educativos e a necessidade de formação emergente no ensino mútuo, passamos para um contexto de produção e difusão dos impressos de formação de professores favorável para a aquisição e adoção desses livros, tanto manuais trazidos de fora do país, em seus originais ou em traduções, quanto aos produzidos em território nacional.

A produção desses textos ocorreu durante a constituição de sistemas de ensino públicos, obrigatórios, gratuitos e organizados pelo Estado. Os investimentos não se dirigiam, nesta perspectiva, à formação de um único discípulo, mas ampliaram-se para o povo e, por isso, os manuais pedagógicos vincularam-se à expansão da escola (SILVA, 2005, 53).

As transformações educacionais passam a tomar forma e adquirir força diante das exigências sociais por uma nação republicana. Diversas iniciativas legais são tomadas para demonstrar os ideais dos quais o Brasil estava em busca em termos educacionais. Nesse contexto, os compêndios se configuravam como importante estratégia para que as mudanças almejadas chegassem aos professores e adentrassem as salas de aulas, pois havia a “crença iluminista do poder do impresso e em sua capacidade de educar o povo em prol de um projeto político e de construção ou reforço de uma identidade nacional” (Galvão e Batista, 2003, p. 165 e 166).

Havia uma demanda por livros didáticos dos diversos conteúdos das disciplinas escolares os quais deveriam ser fornecidos pelas

autoridades provinciais. Notava-se a ausência de livros de conteúdo pedagógico, produção escassa e esporádica, pouco difundida entre o corpo docente. (BITTENCOURT, 1993, p. 256)

O século XIX foi de profundas e importantes mudanças nos planos da escolarização, em especial da educação primária e da formação de professores. Foi um período de produção do ideário da coesão social e nacional. “No Brasil do século XIX, desenvolveram-se os debates e as ações relativas à monopolização da instrução elementar pelo Estado e a extensão da escola a todos os cidadãos livres da província” (Veiga, 2003). Era uníssono o discurso das elites econômicas e intelectuais para que o Estado assumisse a educação primária. As mudanças relacionadas à instrução primária no país já haviam tomado seus primeiros passos com as Reformas Pombalinas, em 1759, um marco na discussão de implantação da educação primária, estabelecendo um sistema de ensino, porém ainda não havia um currículo específico, não configurando uma identidade como proposta política de escolarização.

Apesar dos avanços ainda havia a proibição de universidades no país, o que permitiu e difundiu a atuação de preceptores de meninos devido a ausência de escolas e uma formação específica de quadro docente. Neste modelo de preceptores eram ministradas disciplinas isoladas, assumidas por mestres régios despreparados em suas próprias residências. O governador de muitas das províncias, como a de São Paulo, e o bispo, tornaram-se os grandes inspetores de ensino, que davam e tiravam licença para o magistério. Tinham ainda o poder de censurar, castigar ou punir a conduta e o procedimento dos professores, de cuidar de seus pagamentos e de premiar os bons alunos. Os mestres particulares deviam requerer exames de habilitação e passá-los perante mestres régios já concursados, para poder ensinar em suas casas (Marcilio, 2005).

Saber ensinar tornava-se um requisito para ser professor.

A atividade de ensinar configurar-se-ia paulatinamente como um domínio que integrava tanto a habilidade de, com desenvoltura, saber como ensinar quanto a compreensão dos conteúdos a serem

ensinados. Ensinar tornava-se, desse modo, ofício a ser aprendido.
(BOTO, 2010, p.18)

No momento em que ensinar se tornou ofício a ser aprendido, passou-se a ter um cuidado maior sobre a formação desses profissionais. Quem seriam os professores que formariam as futuras gerações dentro dos ideais de pátria almejados até então? Afinal, ensinar passava a ser visto como uma arte que precisava ser dominada para melhor ser exercida.

1.3.2. O Curso Normal

Foi em 1827, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada no dia 15 de outubro, que se expressou real preocupação com a formação de professores para atuarem na instrução primária. A lei determinava que as escolas deveriam adotar o método mútuo e que os professores buscariam por si próprios a formação específica para o cumprimento do disposto na lei. Anos mais tarde o Brasil promulga, em 1834, o ato adicional que colocava a instrução primária sob responsabilidade das províncias, uma das primeiras tentativas legais pós-independência para garantir o poder do Estado sobre a educação escolar das crianças. Havia uma tendência geral, após a demanda por escolas se efetivar, de formarem-se os professores em Escolas Normais, como nos países europeus.

A necessidade de formação, as exigências legislativas quanto à formação e realização de exames para qualificação e habilitação dos professores para o trabalho nas escolas traçaram o momento histórico da criação e consolidação de cursos de formação de professores no Brasil, atendendo as expectativas da época quanto ao controle de um sistema de ensino nascente no país.

O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. É verdade que os

movimentos da Reforma e Contra-Reforma, ao darem os primeiros passos para a posterior publicização da educação, também contemplaram iniciativas pertinentes à formação de professores. Mas somente com a Revolução Francesa concretiza-se a ideia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos, ideia essa que encontraria condições favoráveis no século XIX quando, paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as escolas normais. (TANURI, 2000, p. 62)

Para Antonio Nóvoa, há objetivos manifestos no Curso Normal em Portugal, relativos à formação e controle do corpo docente.

As escolas normais são instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projectos de escolarização de massas; mas são também um espaço de afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário. As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer (NÓVOA, 1997, p.16)

No Brasil a sua constituição não foi diferente. Tivemos aqui a replicação do modelo francês de ensino (Tanuri, 2000), a crescente expansão desse modelo, acompanhada da entrada dos compêndios de formação de professores. Também se deu a consolidação do campo pedagógico com a produção de conhecimento sobre educação escolar e disseminação de modelos e práticas de sucesso em revistas e congressos específicos. Para Vieira e Gomide (2013, p.1065) foi constante no país influência de modelos educativos externo desde o Ratio Studiorum até o positivismo no início do período republicano, introduzindo práticas pedagógicas que muitas vezes estavam distantes da realidade do contexto brasileiro. Entretanto, para Heloisa de Oliveira Villela:

Os saberes da Escola Normal foram entendidos não como modelos impostos de cima para baixo, ou ditados pelas influências dos “países mais adiantados” dos quais “copiávamos” acriticamente as novidades, mas como um campo em constituição no qual circulavam modelos sim, mas que eram experimentados, negociados, ratificados ou rechaçados, os quais estabeleciam redes de solidariedades e antagonismos que não podem se reduzir à submissão pura, ou cópias irrefletidas. Se as trocas culturais, de um lado, e os interesses econômicos e políticos, do outro, balizavam um universo de possibilidades, não é menos verdade que cada formação social respondeu de forma particular e criativa a esse conjunto de fatores (VILELLA, 2003).

A primeira Escola Normal foi fundada na província do Rio de Janeiro, em 1835, seguida imediatamente por outras províncias: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890.

O modelo apresentado por essas escolas se baseava no domínio de conteúdos culturais cognitivos, ou seja, no domínio dos conteúdos que eram transmitidos às crianças, a despeito da exigência legal de que o ensino nas escolas se daria pelo método mútuo e os professores deveriam ser treinados neste método às próprias custas (Saviani, 2009). Sobre o modelo de ensino ou método ainda não havia muita preocupação, a função das Escolas Normais era de preparar os professores nas disciplinas a serem ministradas nas escolas. Porém o percurso de formação de professores nas Escolas Normais não foi estável. Couto Ferraz considerava as escolas de formação de professores deste período onerosas e ineficientes. Chegou a fechar a Escola Normal de Niterói em 1849 quando foi presidente da província do Rio de Janeiro. Quando assumiu o cargo de ministro do Império adotou o regulamento de 1854, viabilizando o trabalho dos professores adjuntos. Os professores adjuntos eram auxiliares dos professores já nas escolas primárias e sua formação ocorria durante o auxílio ao professor titular, aprendendo

como reger a escola, os alunos e os conteúdos. Para um sistema de ensino que a pouco se consolidava esta alternativa de formação de professores também não se mostrou válida, pois ainda permanecia a incerteza sobre os conhecimentos que o professor estava adquirindo nas escolas.

As Escolas Normais continuaram a ser implantadas pelo Brasil e a de Niterói foi reaberta em 1859. Carlos Leôncio de Carvalho, responsável pela instrução pública do Império em 1878, instituiu outros regulamentos importantes para a escola e a formação de professores. Destacamos o Regulamento de 1879, que organizava o funcionamento, currículo, nomeações de professores, os órgãos dirigentes e a remuneração dos funcionários das Escolas Normais. Rui Barbosa, contemporâneo de Leôncio de Carvalho também propôs importantes mudanças na formação do magistério no final do século XIX, determinando a duração de quatro anos do curso das Escolas Normais e propondo um plano de carreira para a profissão, uma grande inovação para a época (Nunes, 2007). A estabilidade das Escolas Normais se efetivou somente em 1870 e um modelo padronizado de organização e funcionamento dessas escolas foi fixado em 1890, com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo. O modelo de São Paulo - que preconizava duas frentes: enriquecimentos dos conteúdos e ênfase aos exercícios práticos – estende-se para o interior e influenciou o modelo de outros estados. É justamente ao final do século XIX que a publicação, importação e difusão dos manuais de formação de professores no Brasil se intensifica, mostrando outra face da história da formação de professores no país. A formação se dava por diversas frentes que não somente as legais, pois diante de tantas mudanças e incertezas, os manuais poderiam significar segurança para os professores que neles aprendiam o dia a dia da escola, seus métodos e conteúdos e garantia, aos dirigentes, de que um aprendizado mínimo para o exercício do magistério seria viabilizado por esses manuais.

Mesmo sendo assumida pelo Estado no século XIX, a educação escolar era uma iniciativa de responsabilidade dos professores, assumindo todo o funcionamento escolar, desde o controle de matrículas até a seleção de mobiliário. Por essa razão, os professores poderiam encontrar nos manuais todos os elementos necessários para a efetivação do trabalho na escola.

O professor era considerado como um profissional mal preparado desde o nascimento da escola pública, quando o clero deixou de exercer com exclusividade o papel de educador formal. Os discursos das autoridades políticas e educacionais insistiam na necessidade de cursos para a formação dos docentes, como foi assinalado anteriormente. Mas, entre o discurso e a prática, o abismo sempre foi profundo. (Bittencourt, 1993, p. 244)

Em uma realidade desfavorável, com a fundação das primeiras escolas de formação de professores em concomitância com as exigências de uma instrução pública que atendesse ao maior número de alunos possível, os mestres estavam entre uma prática pautada na herança das parcas formas de ensino do período colonial e as novidades da escolarização que aportavam no Brasil via manuais e revistas especializadas. Aos poucos os professores eram formados pelas Escolas Normais, mas a presença destes referenciais escritos continuou bastante intensa, inclusive como material indicado nos cursos da Escola Normal. Segundo Bastos:

Os manuais de pedagogia – cursos, tratados, lições – tiveram a função de iniciar os alunos da Escola Normal na “nova ciência da educação”, isto é, (in)formar e inculcar os valores de um sistema público de educação. Dessa forma, são manuais de profissionalização que visam fundar práticas profissionais em conformidade com um modelo, de forma prescritiva e útil (BASTOS, 2005, p. 335).

Os impressos eram destinados aos alunos da Escola Normal, que neles encontrava grande subsídio para a prática.

Por terem se destinado aos alunos da Escola Normal, os manuais pedagógicos constituíram-se numa das leituras promovidas pela escola. Mas, diferentemente do que ocorreu com os livros, escritos para outros níveis de ensino, os textos dos normalistas foram feitos para ensinar essas pessoas modos de socializarem seus futuros alunos. Das afinidades e especificidades existentes entre os manuais escritos para as crianças e os que foram feitos para os futuros

professores; foi possível assinalar o fato de ambos terem sustentado o processo de socialização escolar, organizando o discurso que instituiu os atores e a sua subjetividade (SILVA, 2005, p.36)

Em seu bojo, os compêndios traziam informações que se configuraram como uma espécie de rito para as normalistas (Silva, 2005), por se tratarem de sugestões de procedimentos, atividades e explicações de ideias que apoiavam o trabalho do magistério, formando uma cultura específica dos professores.

Outra problemática a ser tratada é a questão do campo editorial brasileiro, que teve como sua primeira iniciativa oficial a Imprensa Régia, criada em 1810. A produção de material impresso no Brasil era muito escassa, sendo raros os livros publicados e muito mais os produzidos. Podemos fazer um paralelo entre a produção de livros didáticos e a produção de livros voltados ao trabalho do professor, pois, apesar de cada um ter um determinado público e os livros didáticos serem utilizados por um número muito maior de usuários, exigindo uma maior impressão, ambos são apoios para o trabalho do professor. Sobre os livros didáticos Razzini (2005, p. 101) explica

Os primeiros livros didáticos brasileiros foram produzidos a partir de 1810 pela Imprensa Régia (depois denominada imprensa Nacional). Na segunda metade do século XIX, embora se registre um crescimento substancial deste segmento em editoras privadas, como a Garnier e a Laemmert a maioria dos livros usados em nossas escolas vinha importada da Europa, sobretudo de Portugal. A nacionalização da produção (e da autoria) do livro didático brasileiro só aconteceria de fato na virada para o século XX, junto com a nacionalização do livro infantil, não por acaso, quando nosso sistema de educação pública elementar foi ampliado (Hallewel, 1985; Bittencourt, 1993; Lajolo e Zilberman, 1996; Valente, 1999).

Havia problemas estruturais para o início da produção editorial no Brasil. No aspecto econômico as produções esbarravam no alto custo dos materiais e acabaram estimulando outras formas de produção editorial

O papel, todo ele importado, chegava ao Brasil com preço alto devido aos impostos de importação. Essa dificuldade, na verdade, estimulou a indústria editorial e a atividade tradutória em Londres e, mais tarde, em Paris, esta última mais duradoura, avançando pelo século XIX e entrando pelo século XX. (Carneiro, 2007)

Diante de uma Escola Normal nascente, de práticas circulantes sobre o conhecimento pedagógico e a entrada dos compêndios de formação de professores, observamos a legitimação dos escritos pedagógicos dos compêndios na autoridade de seus escritores, referenciados, de alguma forma, pela prática da qual eles compartilham. É comum que professores ou inspetores sejam os autores dos compêndios de formação e esse dado se torna informação efetiva para a legitimação dos conhecimentos veiculados.

Nas páginas de rosto (Figura 1), podemos encontrar essas afirmações visuais, que parecem não depender de argumentos, mas sua simples menção é digna de nota e reafirmaria a eficácia dos saberes defendidos pelo compêndio em questão.

Figura 1 – Compêndios de formação

Encontramos também indicações diretas quanto ao uso nas Escolas Normais (Figura 2), ou ainda, que os conteúdos apresentados no compêndio estão de acordo com o programa oficial das Escolas Normais, o que se configura como outro indício de legitimidade.

Figura 2 – Compêndios utilizados nas Escolas Normais

Fonte: Acervo da autora, 2017

Quando não há a referência direta sobre o Curso Normal ou sobre alguma prática ligada à sala de aula ou à formação de professores, podemos encontrar ainda alguma referência quanto ao pedido de tradução ou autoria (Figura 3), feita por alguma autoridade voltada de alguma forma ao ensino, como no exemplo abaixo, em que o convite para a tradução foi feito pelo Diretor Geral do Ensino de São Paulo.

Figura 3 – Compêndio de White

Fonte: Acervo da autora, 2017

Também fica evidente nestas páginas que outra legitimação do trabalho do autor viria com a quantidade de escritos que ele possui sobre a escola, como vemos abaixo do nome do autor, citando outros livros dos quais ele escreveu e que embasariam a ideia autoridade no que tange ao tema proposto. O fato de não termos a lista completa de obras, mas somente algumas citações (que podem ser as mais conhecidas e reconhecidas no campo) e o uso da palavra “etc” nos dão a nítida impressão de que a quantidade de impressos em educação escolar, por si só, são sinais de domínio de uma prática defendida nos compêndios, legitimadas pela quantidade e, indiretamente, pela sua divulgação.

Em outro compêndio temos a lista das referidas obras escritas pelo autor (Figura 4) além da indicação de seu cargo, em menção direta à uma prática ou saber constituído a partir desse cargo.

Figura 4 – Impresso *Educação Nova*

Fonte: Acervo da autora, 2017

1.3.3. A DISCIPLINA PEDAGOGIA

A história dos compêndios de formação de professores tangencia a própria história da formação de professores, constituição do campo pedagógico e, consequentemente, da disciplina de Pedagogia das Escolas Normais.

Segundo Trevisan (2011), a primeira vez que a disciplina Pedagogia surge nos currículos das Escolas Normais do estado de São Paulo data do ano de 1874, associada à Metodica. Considerando a replicação do modelo paulista das Escolas Normais no país, há uma grande possibilidade de que o surgimento da disciplina no Brasil aconteceu de forma concomitante por várias províncias.

Ao longo de sua pesquisa de doutorado¹, Trevisan (2011) encontra a disciplina Pedagogia associada à outras disciplinas, como Psicologia, Metodologia, entre outras. Para ela:

Tais associações, podem indicar certa instabilidade ou ainda sua fragilidade como uma disciplina dos currículos dos cursos de formação de professores das Escolas Normais ou mesmo dos seus conteúdos. Como também pode ser o inverso, as outras disciplinas é que precisavam se associar a Pedagogia porque não possuíam um corpo de conhecimentos suficientes para se tornarem autônomas (TREVISAN, 2011, p. 71).

Os manuais de formação de professores constituíram-se para atender à demanda de formação que surgiu nas Escolas Normais. Esses impressos eram destinados a formar os novos professores. Eram escritos e vinculados aos programas dos cursos de formação, muitas vezes tratando exatamente dos temas trabalhado durante as aulas ou ainda aprofundando questões importantes que não eram abordadas nas aulas.

Algumas pistas sobre essa questão podem ser esclarecidas em alguns compêndios, como em *A Arte de Ensinar*, de Emerson E. White, em que o autor explana sobre como a Filosofia e a Psicologia são ciências de suma importância para a tarefa pedagógica. Para o autor, a Filosofia indica os caminhos que a educação deve trilhar e todos os sistemas de ensino possuem aspectos filosóficos em seu bojo, mas não explica como fazer acontecer a tarefa de ensinar, contestando

---

¹ Para mais detalhes sobre a pesquisa realizada por Trevisan, ler TREVISAN, Thabatha Aline. *História da disciplina pedagogia nas escolas normais do estado de São Paulo (1874-1959)*. Marília: Unesp, 2011. 222f. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista.

algumas afirmações da época sobre a Filosofia projetar “muita luz sobre os processos de ensino”. Os princípios sobre como ensinar estariam sob responsabilidade da Psicologia.

Alcançamos assim o importante facto que *os princípios dirigentes da arte de ensinar derivam-se da psychologia, e felizmente de seus factos*. (WHITE, 1911, p. 19)

E mais adiante, defende:

O valor da psychologia, como guia do ensino, é mais evidente na instrucção primaria. As recentes e felizes mudanças nos methods de ensino das creanças têm sido realizadas á luz de um conhecimento mais preciso da vida infantil ou, se for preferível, de uma psychologia mais racional da infância. (WHITE, 1911, p. 22)

Durante os primeiros anos de consolidação da disciplina, muitas normas e leis foram criadas. Concomitante a esse movimento, surgem os impressos de formação de professores, com vistas a expandir a escola e garantir a formação dos docentes. Muitos termos que foram utilizados nos impressos também apareciam no currículo da Escola Normal.

Para Trevisan, a Pedagogia “se constitui como tal por volta de 1914, com o discurso de Oscar Thompson, no qual esse educador profetiza sobre o futuro dessa disciplina” (Trevisan, 2011, p. 203), em São Paulo. Nesse momento:

Os manuais de Pedagogia que circularam no século XIX se constituem em importantes fontes de estudo e de ensino de Pedagogia desse momento, pois eram eles que apresentavam aos futuros professores o que era necessário saber, conhecer, fazer para ser um bom professor e inclusive quais eram as virtudes e hábitos necessários para ser professor (TREVISAN, 2011, p. 203).

No momento em que a disciplina surgiu nos currículos das Escolas Normais, em 1874, a preocupação da disciplina se concentrava em formar professores

baseado na sua conduta, constituindo o docente um exemplo a ser seguido, determinando virtudes essenciais para a sua atuação. Após esse período, mais especificamente em 1900, ocorre uma mudança na abordagem e a Pedagogia passa a defender a necessidade do conhecimento científico e no fato do professor precisar dominar esses conhecimentos. É preciso também conhecer melhor o aluno e saber como o ensino pode acontecer de forma a ser mais eficiente. Neste sentido, a defesa da Pedagogia como ciência surge como propulsora de uma formação que não se estabelece mais a partir da perspectiva da arte de ensinar, mas sim quer embasar o professor de informações, conhecimentos, reflexões e argumentos que tratem a Pedagogia como ciência para o ensino (Trevisan, 2011).

Nesta constante circulação dos saberes e práticas docentes, via impresso, os compêndios sistematizaram os conhecimentos indispensáveis à disciplina Pedagogia, que passa a se estruturar a partir de ideias e ideais trazidos nos impressos.

2. OS COMPÊNDIOS

Foram selecionados treze compêndios de formação de professores, entre os anos de 1881 e 1934, período exposto como de consolidação e padronização da Escola Normal e constituição do campo pedagógico, sendo importante compreender sua organização e materialidade, buscando impressões, rastros e marcas que podem sinalizar saberes emergentes e circulantes inclusive na forma como esses impressos eram organizados e apresentados para os professores em formação.

A Tabela 2 indica o nome completo da obra, o autor, tradutor, caso haja, a data da edição analisada, o local de impressão e o número de páginas.

Tabela 2 – Informações dos treze compêndios

Título	Subtítulo	Autor	Tradutor	Data da edição que consta no compêndio	Local da edição que consta no compêndio	Páginas completas na edição
A Arte de Ensinar	Um manual para mestres, alunos e para todos que se interessam pelo verdadeiro ensino da mocidade	Emerson E. White	Carlos de Escobar	1911	São Paulo	304
Aos professores e às professoras		Jules Payot	Emília de Souza Costa	1914	Lisboa	378
Compêndio de Pedagogia	Para uso dos Alunos da escola Normal da província do Rio de Janeiro	Antonio Marciano da Silva Pontes		1881	Rio de Janeiro	234 e anexos
Didática	(Nas escolas primárias)	João Toledo		1930	São Paulo	322
Educação Nova	As bases – I O corpo da Criança	Dr. Alves dos Santos		1919	Rio de Janeiro	172
Escola Brasileira	Desenvolvido do Programma de Pedagogia em vigor nas	João Toledo		1932	São Paulo	383

	Escolas Normaes					
Lições de Pedagogia	Theoria e pratica da educação	M. Bonfin		1920	Rio de Janeiro	427
Lições de Pedagogia	Livro para uso dos alunos das escolas normaes e da habilitação ao magisterio primário e secundario	L. Chasteau	Antonio Figueirinhas	1902	Porto	320
Methodos americano s de educação geral		Omer Buyse	Dr. Luiz Ribeiro de Senna	1927	Bahia	226
Noções de Pedagogia Elementar		J. Augusto Coelho		1906	Lisboa	332
Planos de Lição		João Toledo		1934	São Paulo	332
Princípios de Educação		Rmo. P. Francisco Ozamis		1915	Bello Horizonte	303
Teoria de Educação	(Princípios de Pedagogia Geral)	João Cesca	Arlindo Varela	1913	Lisboa	196

2.1. ORGANIZAÇÃO DOS IMPRESSOS

Compreender a materialidade dos compêndios nos ajuda a pensar sobre o alcance desse material juntos aos professores em formação. Por trás dessa organização há uma lógica estruturante que contribui para a compreensão dos objetivos de cada compêndio.

Infelizmente não é possível analisar a capa de todos os compêndios, visto que a maioria não são as capas originais e já passaram por intervenções de restauração, modificando a edição estudada. Os exemplares que possuem capa têm apresentação simples, com letras grandes, destacando o nome do autor e do compêndio². Somente dois impressos, da mesma coleção, apresentam uma pequena imagem de um triângulo conforme apresenta a Figura 5.

Figura 5 – Compêndios utilizados nas Escolas Normais

Fonte: Acervo da autora, 2017

Podemos realizar algumas conjecturas com relação às capas e o material da qual são feitas. Alguns já apresentam capa dura, o que pode indicar um gasto maior na impressão do livro em busca de maior durabilidade das edições. Os que não

² Os outros compêndios não possuem suas capas originais.

apresentam capa dura podem indicar um custo menor na impressão, garantindo mais cópias do compêndio. São impressos austeros e objetivos já na sua capa, destacando somente informações pertinentes à sua identificação. Percebemos nos três exemplares que pertencem a coleções de livros a referência à coleção da qual fazem parte, inclusive possuindo a mesma capa, uma identidade visual que garante pertencimento à determinada coleção.

Já nos índices é possível perceber certo padrão de apresentação das publicações, o que indicam formas de ler e interpretar os conteúdos ali expostos. Todos os impressos apresentam índice, no início ou no fim das páginas, destacando títulos bastante claros quanto aos temas a serem expostos. Os índices são longos e bastante fragmentados, o que podemos supor ser uma forma fácil e direta de encontrar informações sobre que o professor busque, para consultas rápidas e estudos específicos.

Também é possível encontrar a divisão dos impressos em partes, delimitadas por temas em comum. Quatro dos compêndios apresentam seus temas divididos em três partes bastante específicas seguindo uma ordem clara de complexidade e intencionalidade. Inicialmente partem de aspectos gerais e princípios educativos na primeira parte. A segunda parte se concentra em desenvolver aspectos ligados à profissão e vinculados à métodos gerais. Já a terceira e última parte foca em aspectos específicos das disciplinas, com mais detalhes e exemplos.

Além da divisão em três partes ainda temos a divisão em duas, quatro ou cinco partes ou divisões em temas bastante claros, e todas elas acompanham a lógica de temas gerais da educação e temas específicos sobre cultura escolar, como disciplinas, organização material e temporal da sala de aula, lições de coisas, entre outros aspectos.

Podemos realizar importantes reflexões sobre essa organização, que sinalizam aspectos da materialidade do impresso que explicitam seus objetivos. Como indicado anteriormente, havia um foco na formação de professores no Brasil no ensino mútuo, o que pode nos fazer crer que os compêndios de formação de

professores focariam seus esforços em apresentar esse conteúdo como foco. Porém percebemos, pela análise dos índices, que o ensino e a forma como ele deve acontecer não é o único foco da formação. Todos os compêndios estudados trazem um momento de formação inicial que debate os fins e princípios da educação e não somente o seu método, assunto tratado somente no meio ou no final do impresso.

Os índices e sumários podem sinalizar uma organização que ultrapassa os primeiros objetivos da entrada dos impressos no país. Inicialmente a formação dos professores no método mútuo foi o grande motivador para a entrada dos impressos, possibilitando a circulação de ideias e práticas pedagógicas vindas de outros países ou até mesmo de conteúdos escritos no Brasil. Mas, quando observamos os títulos presentes nos compêndios, percebemos uma preocupação muito maior, que vai além do método e traz indicações quanto aos princípios e fins da educação e da instrução pública. Essas indicações e seu conteúdo serão melhor exposto e analisado no capítulo 3, em que discorreremos sobre quais ideias de educação, professor, aluno e educação são difundidas pelos impressos estudados por esse trabalho. O que destacamos aqui é a organização desses conteúdos nos próprios impressos que indicam uma forma de manusear, consultar e ler esse material.

É possível encontrar em grande parte dos manuais alguma forma de organização que indica a intenção da consulta de trechos e temas, o que abre possibilidades diversas de leitura, tanto sobre todo o seu conteúdo quanto de partes que os professores em formação ou já formados considerem relevantes. Encontramos parágrafos numerados, pequenos títulos destacados em negrito, anteriores a alguns temas, organização de assuntos por itens, pequeno resumo dos temas a serem tratados no início de cada capítulo. Todos esses recursos podem ajudar na consulta e localização de ideias e itens específicos durante e após a leitura do compêndio e orientar a forma de lê-los.

No impresso *Compêndio de Pedagogia* (Figura 6), podemos observar a organização em artigos e parágrafos ao longo de diversos trechos do compêndio:

Figura 6 – *Compêndio de Pedagogia*, de Antonio Marciano da Silva Pontes

Fonte: Acervo da autora, 2017

Já nos impressos *Lições de Pedagogia*, de Bomfim, e *Lições de Pedagogia*, de Chasteau (Figura 7), podemos observar um pequeno trecho com os títulos dos assuntos que serão tratados no capítulo, introduzindo ao leitor quais assuntos serão mencionados.

Figura 7 – *Compêndio de Pedagogia*, de Antonio Marciano da Silva Pontes

Fonte: Acervo da autora, 2017.

No compêndio Escola Brasileira (Figura 8), podemos observar a organização de pequenos títulos ou temas em negrito, antes do início dos temas, já no início do parágrafo.

Figura 8 – Escola Brasileira, de João Toledo

Fonte: Acervo da autora, 2017

Temos ainda os compêndios que lançam mão de diversos desses recursos para a orientação da leitura, como é o caso de *Noções de Pedagogia e Educação Nova* (Figuras 9 e 10), que numeram os parágrafos, utilizam-se de itens para organizar assuntos, destacam títulos ou itens com **negrito** e ainda enunciam assuntos do capítulo em um pequeno trecho após o título de cada capítulo.

Figura 9 – Educação Nova, Dr. Alves dos Campos

Fonte: Acervo da autora, 2017

Figura 10 – Noções de Pedagogia, de José Augusto Coelho

Fonte: Acervo da autora, 2017

Dois impressos merecem menções especiais neste sentido, sendo eles *A Arte de Ensinar* e *Lições de Pedagogia*, de Chasteau, pois sua organização induz algumas interpretações quanto à leitura dos trechos e capítulos.

Em *A Arte de Ensinar*, sua organização destaca palavras-chave dos parágrafos e ideias a serem defendidas, facilitando a consulta dos temas e trazendo uma forma de interpretar as ideias ali presentes.

Quando o autor destaca uma palavra-chave, contribui para mostrar ao leitor qual é a ideia principal do trecho, determinando uma forma específica de interpretar as passagens do livro, como podemos observar na Figura 11.

Figura 11 – Destaque do livro *A Arte de Ensinar*

Fonte: Acervo da autora, 2017

Este outro trecho, na página 23 do compêndio (Figura 12), mostra que o destaque em negrito muitas vezes não é somente objetivo, para orientar a consulta de determinados assuntos, mas também pode trazer juízos de valor quanto aos temas tratados, nem sempre destacando de forma objetiva o assunto em questão, e sim defendendo a forma como o assunto deve ser concebido.

Figura 12 – Trecho do livro *A Arte de Ensinar*

Fonte: Acervo da autora, 2017

Já no compêndio *Lições de Pedagogia*, de Chasteau, o autor optou por fechar cada final de capítulo com um tema a ser desenvolvido posteriormente, indicando como a interpretação do capítulo foi realizada e quais os próximos passo para o professor em formação ao final da leitura, induzindo os leitores à reflexão sobre o tema estudado e, em muitos casos, contribuindo para a construção da identidade profissional do professor, como no exemplo a seguir (Figura 13):

Figura 13 - Fechamento do capítulo de *Lições de Pedagogia*, Chasteau

Fonte: Acervo da autora, 2017.

Outro recurso percebido para nos compêndios é a utilização de exemplos que evidenciem aos professores leitores aspectos relevantes do tema abordado. Muitas vezes é apresentado o tema e, em seguida, exposto um exemplo real, inclusive com a transcrição de cartas de jovens professores, como acontece em *Aos professores e às professoras*, de Jules Payot. Nesse impresso, o autor busca uma aproximação com os leitores trazendo relatos que, segundo ele, foram retirados da realidade dos professores:

Figura 14 - Trecho de carta - Aos professores e às professoras, Payot

Fonte: Acervo da autora, 2007.

Evidente não sabermos se a carta em si é verídica, mas o teor dos escritos é próximo à realidade dos novos professores e a intenção de transcrever uma carta como essa no livro pode também ser a de aproximar os leitores de uma possível realidade vivida e ainda legitimar os argumentos e aspectos defendidos no trecho

relatado, um recurso que funciona também como argumento da autoridade e da experiência.

Esses exemplos deixam evidente a escolha por um formato específico de organização em alguns dos compêndios que visam a orientação clara de um tipo de leitura, tanto para consulta quanto para formação específica. Podemos perceber que as intenções de formação dos compêndios não estão presentes somente em seu conteúdo, mas também no formato e, como veremos no próximo item, na forma da escrita prescritiva, compondo uma forma única de chegar aos objetivos traçados pela utilização dos compêndios.

2.2 PANORAMA DOS COMPÊNDIOS

Como exposto no capítulo um, item dois, faremos a análise dos compêndios a partir das categorias de Carvalho. Neste sentido, é importante destacar os compêndios nas categorias levantadas, indicando suas principais características e os conteúdos neles presentes. Acreditamos ser importante categorizar os compêndios em blocos e destacar a data em que foram publicados, fator que indica também mudanças na forma como os compêndios foram escritos com o passar dos anos, visto que sua constituição acompanha e contribui com a própria constituição do campo pedagógico no Brasil.

Iniciamos esse panorama dos compêndios estudados com os materiais que se configura por ser um guia de aconselhamento, o impresso de 1914 *Aos professores e às professoras*, de Jules Payot.

Jules Payot foi um grande educador francês e viveu de 1859 a 1939. Em seu compêndio, em tom aconselhador e prescritivo, Payot escreve para professores e professoras sobre o como é entrar e permanecer na vida docente, dando indicações de como o futuro professor deve se comportar e se relacionar com a comunidade, dentro e fora da escola. O livro é dividido em três partes, a primeira com aspectos mais gerais da obra e indicações para os professores antes de entrarem na vida docente, a segunda parte com indicações para os professores que estão iniciando

seus trabalhos e a terceira parte indica a forma como o professor deve se posicionar diante de questões políticas e sociais da época.

Payot inicia comentando sobre os exames para a admissão do professorado, comenta sobre a relação do professor com a direção, os supervisores, os alunos, os pais dos alunos, outros professores e a comunidade como um todo. Há também um capítulo dedicado às qualidades necessárias aos professores, como amabilidade, paciência e os cuidados que deve ter para manter a saúde. Na sequência, segunda parte do livro, há capítulos voltados para a reflexão sobre a profissão e a necessidade de uma revolução nos métodos de ensino, em que defende um ensino ativo, inclusive no aspecto moral, que prepare para a vida, e como o trabalho na escola deve ser desenvolvido. A terceira parte trata dos direitos e deveres do professor, da necessidade de viver e cultivar os ideais republicanos, da justiça, da fraternidade e do culto ao belo.

Os compêndios *A Arte de Ensinar*, de Emerson E. White, 1911; *Compêndio de Pedagogia*, 1881, de Antonio Marciano da Silva Pontes; *Didática*, de João Toledo, 1930; *Methodos Americanos de Educação*, de Omer Buyse, 1927; *Planos de Lição*, de João de Toledo; *Noções de Pedagogia Elementar*, de José Augusto Coelho, 1907; *A Escola Brasileira*, 1932; *Lições de Pedagogia*, de L. Chasteau, 1902; *Lições de Pedagogia*, de M. Bonfin, 1920; *Princípios de Educação*, Rmo. P. Francisco Ozamis, 1915; e *Teoria da Educação*, de João Cesca são escritos em forma de Tratados, em busca de uma cientificidade para o ato de educar.

Os Tratados de Educação marcaram a necessidade de embasamento teórico de diferentes ciências, inclusive do surgimento da disciplina Pedagogia nas Escolas Normais, para o domínio da tarefa de educar. O ato educativo e a prática docente não estariam mais ligados à arte de ensinar, ou ainda, a modelos de prática indissociáveis dos métodos. Há uma constante autonomização que desvinculou práticas de métodos, consolidando as ciências como base de princípios e fundamentos para a educação (Carvalho, 2000, p. 14). Este modelo, como exposto anteriormente, busca uma articulação discursiva dos saberes pedagógicos, de princípios filosóficos ou científicos. Deixa de fornecer modelos exemplares de lições

e de aconselhar e moldar os professores e passa a sistematizar saberes e doutrinas em princípios e filosofia.

A *Arte de Ensinar* versa sobre educação e instrução e seus princípios, métodos e processos, desde as bases filosóficas, as contribuições da psicologia e a forma como o ensino deve acontecer. Seu maior foco é dar subsídios aos professores em sala de aula, apresentando práticas e métodos de como ensinar e verificar a aprendizagem. Também se encontra no impresso, indicações de utensílios escolares, exercícios e primeiras lições para a escola primária.

O impresso *Compêndio de Pedagogia* é dividido em três partes. A Primeira toca em assuntos gerais com o intuito de definir o que é a educação e seus princípios, expondo que “educar é dar à infância” e diferencia a educação da instrução, esta última sendo realizada por um professor. Destaca quais são as qualidades que um professor deve possuir para o exercício do magistério, como discrição, modéstia, bondade e paciência.

Na segunda parte do compêndio, White destaca questões específicas da educação, dentre eles aspectos do programa de ensino, da educação física, moral e intelectual e segue para a terceira parte do impresso, dedica à instrução como forma e comunicar conhecimentos e desenvolver faculdades intelectuais, destacando que o professor deve mais do que ter conhecimento, mas principalmente saber ensinar. Para isso o autor expõe os métodos mútuo, simultâneo e misto. Em seguida há páginas dedicadas ao que o autor chama de metodologia especial, dedicada à questões específicas, como leitura, escrita, aritmética e ensino religioso.

Ao final, o autor dedica três capítulos à questões de organização da escola, do programa de ensino e organização do tempo para que o ano letivo aconteça, submetido ao regimento e regras de funcionamento da escola. Também expõe suas ideias sobre disciplina escolar e temas como punições e recompensas, defendendo a disciplina que visa o progresso intelectual e moral e quais são os deveres do professor neste e em outros temas importantes. A obra deixa anexos importantes

como exemplo para o professor, como tabelas de frequência e notas dos estudantes, que podem facilmente serem copiadas e utilizadas em sala de aula.

Em *Didática* há também a preocupação em definir o que é educação, mas já traz em seu conteúdo a negação da escola tradicional, que não estava dando certo diante das novas contingências sociais, e a defesa da escola educativa, centrada na criança. Diante dessa nova contingência e na necessidade de uma nova forma de aprender, o impresso já inicia suas indicações sobre o que é o programa e como o ensino deve acontecer a partir dele, que tem a função de direcionar “etapas vencíveis em determinado espaço de tempo”. O programa não é um “trilho de trem” e, segundo o autor, deve ser flexível para se adaptar à realidade de cada escola e comunidade.

Para a defesa do programa o autor apresenta as matérias a serem ministradas e ainda defende o foco nas noções comuns e nos núcleos de interesse, partindo desses elementos para que todo o ensino aconteça, administrando o tempo e garantindo a constante atividade do aluno. O ensino deve acontecer via sentidos, em contato direto com o objeto de estudo, e também garantir a sociabilidade entre as crianças. O autor também defende o entrosamento dos assuntos no programa, quando as disciplinas tratarem do mesmo assunto ou o centro de interesse e as noções comuns permitirem tratar de diferentes aspectos de um mesmo tema. Posteriormente o autor dedica boa parte do impresso aos planos de lição, com exemplos e conteúdo que serão utilizados diretamente pelos professores em sala de aula, como exemplos de problemas matemáticos, quadro de leitura, mapas e abordagens distintas de conteúdos históricos. Ao final, há espaço para rápidas indicações sobre como governar a classe e manter a harmonia da escola.

O impresso *Methodos Americanos de Educação* destaca os Estados Unidos da América como um país industrializado que ousou em melhorar consideravelmente os aspectos relacionados ao comércio e, conseqüentemente, ocorreu um impacto nos processos de ensino que merecem atenção de outros países. O autor entra em detalhes sobre o sistema de ensino americano, tais como o tempo de duração, os programas, os horários cotidianos das aulas, métodos e

formas de aprender, trazendo muitos exemplos de uma prática de sucesso que deve ser replicada. O compêndio merece destaque pela riqueza de fotos e tabelas que ele traz. As fotos podem passar uma impressão de seriedade sobre os assuntos e métodos tratados no compêndio por serem uma espécie de exemplo vivo sobre como educar, quais materiais ter em sala de aula e o que e como ensinar as crianças.

Noções de Pedagogia Elementar é um impresso bastante conhecido e estudado no campo da História da Educação por ser tratar de um importante autor que contribuiu para a constituição do campo pedagógico. Boto (2010) explana sobre o importante trabalho de Augusto Coelho em seus compêndios e como a necessidade de fundamentar os princípios pedagógicos estava presente no discurso mesmo em obras mais voltadas ao público em geral, como *Noções de Pedagogia Elementar*. O autor, de forma bastante objetiva, discorre sobre a organização geral da educação escolar, explica os métodos de ensino e contribui com exemplos sobre como atuar na escola em determinados tipos de exercícios e situações reais de ensino.

Planos de Lição de imediato já introduzir o problema do programa e do currículo na escola, buscando alternativas para que o trabalho em sala de aula aconteça de forma globalizada, focada em noções comuns que dizem respeito aos aspectos da vida cotidiana das crianças em harmonia com a filogênese, trazendo-a como justificativa para o trabalho com os círculos de atividades. Após as explanações iniciais, o autor traz muitos modelos e exemplos de como trabalhar em sala de aula com os círculos de interesse, utilizando uma sequência específica, mas também aberto aos questionamentos trazidos pela turma em sala de aula.

A Escola Brasileira é um grande tratado sobre educação que busca contribuir com a formação dos professores a partir da realidade brasileira. Partindo da argumentação sobre a importância da educação e a função da escola, o autor defende a instrução geral inspiradas nas necessidades brasileiras e não somente as referências estrangeiras, como Estados Unidos, França ou Argentina. Também

defende que a escola é a base para o exercício do trabalho e educar faz parte do processo de socialização da criança.

Em seguida o autor refere-se aos programas, de forma a defender sua flexibilidade, visto que o país é muito amplo e seria difícil atender às necessidades de tantas regiões distintas sem a flexibilidade os programas de ensino. Neste sentido, há ideias gerais presentes no programa, sendo a escola um instrumento de propagação de ideais nacionais, e questões específicas, pertinentes a cada comunidade que o professor deve ter a sensibilidade de conhecer e trazer para o trabalho em sala de aula.

Após explanar sobre essas noções gerais, o autor aprofunda aspectos já citados e introduz novos conhecimentos, como a questão dos métodos de ensino e as bases biológicas que fundamentam a educação e algumas opções de ensino no programa, como higiene, crescimento e hereditariedade. O autor defende o ensino ativo, citando grandes teóricos, como Dewey, Froebel e Claparède e finaliza seu impresso expondo o que é a ética pedagógica como forma de fazer o melhor trabalho possível nas escolas.

Chasteau é o autor responsável pelo impresso *Lições de Pedagogia*, que inicia suas observações afirmando que a Pedagogia é a ciência da educação. Define também o que é educação e traça caminhos para a compreensão do que é importante ensinar e ministrar nas escolas, como a educação física, a higiene e a educação pelos sentidos. Seus capítulos são divididos em lições, mais especificamente são 47 lições, das quais nove são dedicadas à compreensão sobre a educação moral, dez sobre a educação intelectual e dezesseis são ligadas à instrução e aos métodos de ensino.

Sobre a moral, Chasteau esclarece as tendências da natureza humanas, tanto individuais quanto sociais para depois discorrer sobre como a pedagogia pode interferir neste aspecto educativo e algumas das virtudes que devem ser estimuladas nas crianças, como o amor ao belo. Chasteau também inclui o aspecto

religioso na questão moral e argumenta sobre os deveres do homem para com Deus, para consigo mesmo e para com a sociedade.

Quando chegamos aos capítulos dedicados à educação intelectual o autor mantém a mesma estrutura dos capítulos anteriores: expõe a problemática em linhas gerais e depois traz aspectos específicos ao debate, articulado a teoria que embasa suas ideias e, adiante, os aspectos educativos que a escola deve abordar, com atenção destacada para a memória, a atenção, o juízo, a razão, a imaginação, entre outros aspectos.

Também na instrução o autor inicia com um questionamento, se de fato a instrução é útil e deve ser levada à sério em seus objetivos e apresenta as relações entre a educação e a instrução, concluindo que ela é um fator decisivo e “indispensável ao desenvolvimento humano”. Posta a defesa da instrução, o autor passa a discorrer sobre os métodos, gerais e específicos, apresentando detalhes de como seriam cada um deles, além de explicar os modos de ensinar e algumas explicações específicas sobre cada matéria ou conteúdo a ser ensinado.

As *Lições de Pedagogia* de Bomfim demonstram seus objetivos no subtítulo “Teoria e Prática da Educação”. Como os outros tratados estudados, o autor busca conceituar, mas vai diretamente ao tema que define Pedagogia, trazendo para o debate questões como a Pedagogia ser ciência ou arte e acrescenta que “A Pedagogia é, de facto, uma systematização theorica, um corpo de doutrinas em plena evolução, e não uma sciencia propriamente dita, pois que seu objecto é nimiammente practico – a educação”. A seguir ele também nega a Pedagogia como arte, pois ela é a realização da própria educação. A Pedagogia seria a sistematização de teorias e princípios científicos que tratem da tarefa de educar, dando subsídios aos professores para sua prática.

Nas páginas seguintes o autor apresenta as teorias que embasam a educação, e trabalha com temas como cultura física, higiene, atenção e métodos. Os métodos recebem bastante destaque, especialmente relacionados à cada matéria, em que autor explicita, com exemplos, como ensinar determinados

conteúdos. Bomfim também dedica uma grande parte de seu impresso ao tema da moralidade e como ensinar e cultivar bons hábitos e sentimentos nas crianças.

A busca pela conciliação entre arte e educação é evidenciada no impresso *Teoria da Educação*, em que autor explicita que arte e ciências são duas faces que se completam quando se trata da Pedagogia. “O carácter de ciência prática e normativa que pertence à pedagogia, resolve a tão debatida questão de saber se ela é ciência ou arte. Surgiu essa disputa, porque se quis considerar uma e outra como duas ordens inteiramente separadas e distintas, e não se atendeu a que são, pelo contrário, dois aspectos paralelos, íntimamente conexos entre si, do processo cognitivo” (CESCA, 1913).

Diante do exposto, o autor passa a conceituar o que é educação, a necessidade da educação para os seres humanos e apresenta argumentos que reforçam a ideia do ato de educar intencional para então apresentar a instrução como educação que acontece nas escolas e como ela deve acontecer. Suas páginas se dedicam em maioria a conceituar a educação e argumentar sobre a necessidade dela, mas ainda traz explicações sobre como o ensino deve acontecer.

Princípios de Educação é um Tratado dividido em três partes: a primeira é dedicada aos princípios e definições sobre educação e o direito da criança. A segunda parte é voltada para os métodos que a educação utiliza para ensinar as crianças, explicando ainda como deve ser a organização escolar, os conteúdos a serem trabalhados e as práticas do dia a dia. A terceira parte fecha o impresso trazendo à tona a questão moral e o ensino da moral nas escolas, incluindo aspectos da religião e do catecismo.

O compêndio *Educação Nova – as bases I O Corpo da Criança*, do Dr. Alves dos Santos, faz parte da categoria Biblioteca. Trata-se de uma obra que faz parte de coleção que tem o mesmo título e o autor, na publicação desta obra, já preparava outra intitulada *Educação Nova – as bases I A Mentalidade da Criança*. Infelizmente não foi possível encontrar os outros exemplares dessa coleção. O impresso, sob a organização de estudos de Pedologia, tem como objetivo traçar um quadro amplo

sobre as características gerais da criança portuguesa a partir de aspectos ligados ao crescimento e desenvolvimento biopsicossocial, especialmente no que tange aos aspectos biológicos.

Por meio de gráficos, tabelas e imagens, o autor orienta o texto de forma a defender a Pedologia como a ciência que estuda a criança de forma desinteressada, incluindo aspectos biológicos, psicológicos e sociais. O impresso divide o desenvolvimento da pessoa a partir de aspectos da dentição e do desenvolvimento sexual para descrever e caracterizar cada fase da vida infantil. O autor também faz uma lista de obras importantes a serem lidas sobre pedologia e assuntos afins, orientando os leitores que pretendem aprofundar os estudos, e defende que conhecer a criança e a forma como ela cresce auxilia os processos educativos.

Mesclando os aspectos citados, Santos explana sobre a higiene do crescimento por meio de jogos e ginástica, desenvolvendo atividades adquiridas, estimulando o crescimento, reduzindo as tendências nocivas, criando e mantendo hábitos saudáveis e regenerando as energias e conclui sua obra comentando sobre a plasticidade e o crescimento cerebral. Há ainda anexos para a criação de uma caderneta pedológica para acompanhar o desenvolvimento da criança.

Diante do panorama geral sobre os compêndios estudados corroboramos a ideia de que os compêndios para a formação de professores abarcavam em si a tarefa de sistematizar e fazer circular o conhecimento pedagógico contribuindo para sua constituição como ciência e “tais compêndios expressavam também um conjunto normativo, estruturado como elenco de exemplos e de sugestões sobre modos de ordenar a aula, de sentir e viver o magistério, de pensar as relações pedagógicas” (Boto, 2010).

Os compêndios estudados evidentemente estão na transição do próprio campo pedagógico em que se constituiu o debate acerca da Pedagogia se constituir como arte ou como ciência, neste sentido, não encontramos compêndios que são categorizados como Caixa de Utensílios por se tratarem de materiais que buscam conceituar a educação, a pedagogia, e a instrução, diferenciando-as e ainda as

reconhecendo como partes distintas de um mesmo processo. Apesar da busca constante pela conceituação do campo, os impressos trazem muitos exemplos práticos, com discurso prescritivo de um modelo a ser seguido, porém os modelos apresentados a serem seguidos estão embasados e justificados, muitas vezes com o apoio da biologia ou da psicologia, como forma de legitimar o saber constituído.

O alcance dos impressos não pôde ser determinado por esse trabalho, demandando um investimento específico na localização de registros sobre as leituras dos impressos realizadas, entretanto, algumas referências encontradas nos próprios compêndios indicam uma continuidade, ou ainda, uma perpetuação dos preceitos e ideais ali veiculados, pois os impressos foram lidos mesmo depois de anos de seu lançamento, como foi o caso dos impressos *Teoria de Educação* e *Planos de Lição* (Figura 15).

Figura 15 - Fichas de biblioteca - *Teoria de Educação*, 1913 e *Planos de Lição*, 1934.

Fonte: Acervo da autora, 2017

2.3. O PREFÁCIO E O PRÓLOGO COMO DEMARCADOR DE POSICIONAMENTOS E PROPOSIÇÕES – DIÁLOGO COM O LEITOR

O prefácio de um livro tem por finalidade apresentar aos leitores a obra e quais são os seus objetivos. Costuma ser um texto pequeno, escrito pelo próprio autor ou por um convidado que, ao realizar a leitura prévia do material, pode melhor

falar sobre a obra, dando outro olhar sobre o material lido. Nos compêndios pesquisados nem todos apresentaram prefácio em suas edições, mas os que o fizeram demonstraram uma preocupação especial com esse primeiro contato do leitor com o compêndio. Neles podemos ver uma série de esclarecimentos que vão desde a natureza do material apresentado até a importância da educação para o contexto da publicação.

O prefácio se configurou como um momento de posicionamento político e também um posicionamento que justifica a edição das obras e a sua escolha, exaltando o excelente trabalho realizado pelo autor do trabalho. Em *Compendio de Pedagogia* de Antonio Marciano da Silva Pontes, o prefácio foi escrito por Abilio Cesar Borges e assinado em 15 de março de 1874. Nele, Borges enaltece o fato do autor ter conseguido, no “pequeno volume de pouco mais de 200 páginas”, conseguido compendiar os principais saberes que um professor deve dominar na prática docente, tendo uma “concisão notável”. Nota-se que a preocupação com o poder de síntese é muito estimada para um autor de compêndios, que precisa ter o domínio desses saberes para conseguir sistematizá-los. Por esse motivo muitos dos autores dos manuais são professores das Escolas Normais, habituados com a prática da docência na formação de professores e experientes na arte de selecionar os saberes compreendidos como essenciais para o professor em formação. Borges deixa claro que o compêndio não contém nenhuma novidade, pois “tudo que n’ele se encontra já foi dito”, mas exalta que o trabalho “compendiou todo os assumpttos concernentes á sciencia pedagogica, sem sacrificar jamais a clareza”.

Borges também evidencia qual é o lugar das grandes obras de pedagogia, a quem elas se destinam e indica uma forma determinante para o seu uso. As grandes obras tratam-se de um material voltado a um público seletivo de “litteratos” ou simplesmente para a consulta. Seu lugar, “como de todas as sciencias, são para as estantes”. Já os compêndios desempenham papel muito importante para a prática educativa.

Os resumos, porém, os compêndios, como o que em boa hora fez V. S., são os que podem e devem ser constantemente manuseados pelos

moços aspirantes ao magistério, pelos próprios mestres e até pelo povo. (PONTES, 1881, p.III)

É dos compêndios a tarefa de serem material impresso de uso constante dos professores. Neste sentido, a ideia do impresso para a formação de professores ser uma *Caixa de utensílios*, vem ao encontro das aspirações dos intelectuais que pensavam a educação do período, ou melhor, os muitos compêndios da época se configuravam como *Caixas de utensílios* por passarem pelo crivo e necessidade premente da formação de professores das Escolas Normais. A escolha desses compêndios, neste formato, atendia a uma demanda específica e eram aclamados pelos profissionais da educação que faziam constantemente a indicação desse tipo de material, sendo ele produzido no Brasil ou traduzido para o uso das Escolas Normais brasileiras.

Um dos grandes balizadores dos conteúdos desses manuais eram os próprios Programas das Escolas Normais. Isso fica evidente na resposta que o autor do *Compendio de Pedagogia*, Antonio Marciano da Silva Pontes, dá aos leitores no prólogo da terceira edição quanto ao questionamento de Borges sobre a falta de escritos relacionados à Música no seu compêndio, visto que, para o autor do prefácio, esse seria o único ponto negativo a ser destacado no livro. Pontes aproveita para dar indicações sobre o público leitor do compendio (já que este se encontrava na terceira edição). Para Pontes:

[...] Infelizmente o numero de leitores, a quem é destinado tem sido muito limitado, e não conviria, tornando-o mais útil a outros leitores, sobrecarrega-lo com assumptos, que não entram no programma da Escola Normal. (PONTES, 1881, p.II)

A indicação de Pontes é clara quanto ao número limitado de leitores, sendo voltado exclusivamente para os professores em formação nas Escolas Normais, mesmo que muitos prefácios indiquem a leitura dos compêndios para todos os profissionais preocupados e interessados em educação. Música não se encontrava no programa das Escolas Normais, por mais interessante que o tema pudesse parecer ou que ainda tivesse um interesse mínimo sobre o assunto, delimitando

muito claramente seus conteúdos. Não se tratava somente de compendiar os saberes práticos para a formação docente e sim compendiar os saberes práticos para a formação docente que estavam legitimados pelos programas das Escolas Normais.

Outro importante trecho do prólogo de Pontes sugere que a escrita dos compêndios de formação de professores era por si só uma arte voltada para os professores que ocupavam as cadeiras dos cursos normais

[...] escrito com o mesmo intuito pelo professor que me precedeu: era porém muito mais resumido do que o presente ainda na primeira edição, e de mais não estava de acordo com o programma então pela primeira vez regularmente estabeleceu pelo Governo em 1869, que determinou quaes pontos da pedagogia que de preferencia deviam ser ensinados. (PONTES, 1881, p.I)

A intervenção do governo diante dos conteúdos a serem ensinados nos programas das Escolas Normais, ao que indica Pontes, era forte influenciador dos conteúdos presentes nos compêndios, já que seu público eram os docentes em formação. É pertinente então que os próprios professores que ministram as aulas nas Escolas Normais sejam os autores desses compêndios e que essa *arte de compendiar* seja transferida de geração em geração aos professores que assumiam as cadeiras dos cursos de formação de professores, adequando-as a cada ano às exigências feitas pelo governo com relação aos programas.

Por fim, Pontes é categórico quanto à seleção de conteúdos e a necessidade de tornar os impressos de formação de professores extremamente acessíveis aos futuros docentes

A pedagogia é incontestavelmente uma sciencia muito complexa, é como uma biologia psychologica, mas como entrar em grandes desenvolvimentos philosophicos em um compendio destinado a alumnos, de quem se exigiriam como condições litterarias para a

matricula, apenas rudimentos de instrução primaria? (PONTES, 1881, p.III)

Os próprios professores das Escolas Normais parecem classificar o aluno do curso, o futuro professor, e a partir daí determinar como devem organizar e encaminhar o curso. Esse futuro professor não é reconhecido como alguém com formação suficiente para acompanhar grandes obras pedagógicas ou argumentação filosófica. Para eles é reservado o mínimo para a compreensão e atuação como professores, por esse motivo os compêndios desempenharam papel central na interpretação das grandes obras e uma certa democratização dos saberes reservados às leituras que poderiam ser consideradas superiores à capacidade de leitura e compreensão dos futuros docentes.

A recepção dos compêndios era grande devido à demanda por materiais de apoio para uma formação que parecia ter tantos desafios logo na entrada dos candidatos a serem professores, se reconhecermos possíveis dificuldades de leitura e compreensão dos professores em formação a partir dos trechos citados por Pontes. Tanto os grandes compêndios de outros países, trazidos para o Brasil com traduções realizadas por profissionais da educação, quanto os produzidos aqui, tinham público garantido, mesmo que específico. As traduções começaram a chegar ao Brasil na segunda metade do século XIX, de diversos países da Europa e algumas também da América Latina.

Em *Lições de Pedagogia* de L. Chasteau, obra traduzida para as escolas portuguesas, o prólogo é escrito por Antonio Figueirinhas, que reconhece a grande obra do autor francês. Um relato de experiência de tradução é bastante interessante no Prólogo de Figueirinhas, que indica que ele fez um trabalho de tradução que, a certa altura, torna-se uma adaptação do texto à realidade e contexto do Brasil

A causa dessa verdadeira anomalia foi que, tendo nós destinadas a versão a uma seção da Educação Nacional, os leitores do nosso semanário não só saudaram os respectivos artigos com entusiasticos applausos, mas ainda alguns delles, e do mais auctorizados, nos sugeriram a ideia de adaptarmos a obra, ao passo

que a fossemos traduzindo. Accedemos e em boa verdade, sem grande hesitação, por não vermos que desta pequena irregularidade podessem advir prejuízos de maior, tanto para o autor do livro, como para o leitor. (FIGUEIRINHAS, 1902, p. 8)

Quantos tradutores que se permitiram a mesma “anomalia” de Figueirinhas e não as expuseram no corpo da obra ou em outras referências, como revistas e jornais, só saberemos se fizemos um estudo pormenorizado e comparativo entre as traduções e as obras originais, o que não será realizado nesta pesquisa, mas podemos trabalhar com a hipótese de que nem todas as traduções seguiam rigorosamente sua obra original, sendo possivelmente adaptadas para a realidade educacional brasileira e no que aqui era considerado um saber relevante para a formação dos professores, inclusive omitindo trechos. Figueirinha não esclarece quais seriam os pontos que foram adaptados, somente avisa que assim o fez.

Novamente temos o autor do prólogo esclarecendo que a obra tem muitas noções sobre a prática, cheias de notas e proveitosas para a constituição de uma referência “moral e mental”. O compêndio sugere e prepara lições, entretanto essas lições, referências práticas importantes, sempre são apresentadas partindo de algum princípio específico da educação, com “perfeita e conscienciosa logica”.

Sobre a influência das medidas dos governos nas determinações dos programas das Escolas Normais, temos o que parece ser um desabafo de M. Bomfim em seu prefácio da primeira edição de “Lições de Pedagogia”. O autor explica que a cadeira de Pedagogia abarcava os cursos de Psychologia e de Pedagogia e Methologia, porém uma reforma realizada há pouco tempo havia “reduzido taxativamente as duas disciplinas a um só curso, ensinado em um anno, com a recomendação explicita de que a parte de Psychologia se reduziria a noções perfunctórias”. E logo em seguida, critica: “Há tanta propriedade em fundir a Psychologia na Pedagogia, como em fazer desaparecer a sciencia da Physiologia na arte da Hygiene”.

Bomfim é contundente em sua crítica e explica que, no seu compêndio, ele manteve separadas as partes de Psicologia e Pedagogia, mantendo só a Pedagogia

no impresso, além de explicar que, apesar das diferenças entre assistir a uma aula e ler os conteúdos presentes nela, por ser um resumo e não ser possível o mesmo desenvolvimento que ocorre em uma aula presencial, “a matéria, o método, a marcha do desenvolvimento, eram rigorosamente as mesmas que aqui se encontram”. Ao que parece, a tentativa não era exatamente a de transcrever uma aula do curso Normal, mas deixá-la o mais próximo possível do que seria a aula como um referencial importante da leitura de uma forma de se praticar algo, da arte de ensinar. Quais os desafios presentes na leitura de uma prática, de uma arte que se pretende aprender, em partes pela leitura, para poder praticar? Voltaremos para essa questão mais a diante.

Outro dado importante trazido sobre a organização do curso e que impactou a organização dos saberes presentes no compêndio de Bomfim (1920, p. 7) diz respeito às questões que não estavam explícitas no curso de formação de professores, mas era importante estarem presentes no impresso, como a organização do ensino

Além disso, foi preciso acrescentar-lhe capítulos que dissessem alguma coisa quanto à organização do ensino, uma vez que não há cadeira onde os futuros mestres aprendam o que devem aprender quanto à organização material das escolas e à instituição legal da instrução primária, que é hoje um verdadeiro serviço público geral (Bomfim, 1920, p. 7).

Percebemos por esse trecho que o papel dos compêndios de formação de professores poderia ir além do que já estava previsto no programa oficial das Escolas Normais, diferente do que vimos em outro compêndio, pois eles poderiam abranger questões que não estavam previstas nos cursos das escolas, pois esses cursos tinham prazos específicos e carência de cadeiras que pudessem cobrir todas as possibilidades de atuação do professor na escola. Neste sentido, os compêndios, com o objetivo de atender a uma demanda cada vez maior de professores, compreendiam em seus conteúdos questões que não necessariamente estavam evidentes nos programas, mas que havia alguma importância reconhecida até pelos autores dos compêndios.

Ao final do prefácio de Bomfim sobre a primeira edição, segue-se o da segunda, em que o autor comenta novamente sobre as constantes mudanças ocorridas no programa da Escola Normal no Rio de Janeiro e a desistência dele em incluir novas configurações no compêndio que atendessem essas prerrogativas dos programas das Escolas Normais, visto que esse mesmo programa que acabara de ser modificado iria passar por outra reformulação em breve. Neste sentido podemos entender que não havia continuidade nos programas das Escolas Normais e consequentemente isso impactava os conteúdos presentes nos compêndios. No entanto, podemos perceber um certo tom de desapontamento, ou ainda, desânimo, quando o autor comenta que desistiu de incluir novas modificações que atendessem a um programa que está em constante reformulação.

João de Toledo é responsável pelo compêndio *Planos de Lição*, mas não se debruça sobre um prólogo específico, deixando somente uma nota no início do livro agradecendo a participação da filha na ilustração das páginas, e acrescenta:

Apesar de todo o auxilio recebido, haverá nesta obra erros que devam ser corrigidos, omissões que devam ser preenchidas. O leitor, interessado pela educação popular, prestará serviço, á petizada de nossas escolas primárias, indicando, ao autor, as falhas que encontrar, e remetendo-lhe um exemplar do jornal ou revista em que publicar a sua crítica. (TOLEDO, 1934)

Há uma abertura para indicações de melhorias da obra, entretanto não fica claro porque essa obra, diferente dos outros compêndios analisados a partir de seus prefácios e prólogos, permite essa contribuição externa com vistas, de repente, a melhorar suas próximas edições. Apesar disso, a ideia de um compêndio escrito a partir das demandas e das necessidades, que ouça as indicações de seus leitores realmente engajados e comprometidos com a “educação popular” está presente. Os compêndios apresentam a característica de não serem feitos a várias mãos, mas serem assumidos como responsabilidade de um único profissional, que domina determinados saberes e tem capacidade de tornar esses saberes acessíveis em um

impresso. Porém essa condição não impede que outras contribuições vindas dos leitores aconteçam.

Podemos fazer um paralelo com o manual *Curso prático de Pedagogia: destinado aos alumnos-mestres das escolas normaes primarias e aos instituidores em exercicio*, de Daligault, traduzido por Joaquim Pires Machado Portella, em que há muitas observações do próprio tradutor seguido do Prefácio do autor. Trata-se de um manual de referência, publicado na França em 1851 e publicado no Brasil pela primeira vez em 1865. Na edição estudada por mim ao longo do trabalho de conclusão de curso³, o tradutor faz uma extensa nota comentando a ampliação do ensino primário no Brasil, fruto do patriotismo e de iniciativas particulares para o progresso do país, anexando, inclusive, uma tabela com o número de escolas primárias nas províncias e o dinheiro que as províncias destinavam à sua manutenção.

Joaquim Pires comenta sobre a importância da formação do professor

Ora, não se póde ser bom professor sem se estar versado na arte de ensinar: portanto cumpre vulgarizar as boas obras de pedagogia (PIRES, ano, p.III).

Fica evidente a necessidade, na época, de materiais que apoiassem os professores na sua tarefa, deixando ao acesso dos profissionais da colônia um arcabouço teórico e técnico. A “vulgarização” das boas obras é um ponto que nos chama a atenção neste trecho. Para o tradutor elas existem, porém a não divulgação, a falta de tradução, ou ainda sua não edição no Brasil deixavam esses manuais distantes da realidade dos professores.

A educação, em termos gerais, não é somente do professor. Ainda na nota do tradutor deste manual, há muitas páginas explicitando algumas ideias das quais partilha com os leitores em que Joaquim afirma ser a instrução um dever e uma lei da natureza, ou seja, está intrínseco à humanidade, e que é tarefa dos governos

---

³ Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: Os manuais de formação de professores e a constituição de culturas escolares: um estudo sobre o Curso Prático de Pedagogia de Daligault, 2010.

empenharem-se pelo desenvolvimento intelectual do país. Neste ponto, há uma série de citações referentes à instrução pública de outros “países civilizados” como França, Estados Unidos, Itália, entre outros países europeus. O autor utiliza o exemplo de outros países para afirmar a necessidade do Estado assumir a instrução pública como um projeto de nação, atrelado diretamente ao progresso, como se dependesse dessa instrução e da seriedade com que o Estado a assumir o progresso do país. Há o entendimento de que o progresso não depende mais somente do trabalho manual, mas também de uma instrução que instigue o amor à pátria e aos seus objetivos, relacionando diretamente o progresso da nação ao progresso pessoal dos indivíduos.

A convite do Diretor Geral de Instrução Publica, Carlos de Escobar, professor paulista, ficou responsável por traduzir *A arte de ensinar*, escrita por Emerson E. White. No prefácio de Escobar, já fica claro qual o objetivo do compêndio em questão

Não é um tratado completo de Educação, nem mesmo de quanto se refere á escola propriamente dita. O objecto deste livro é uma das artes da escola – *a arte de ensinar*. (ESCOBAR, ano, p. 7)

Como exposto no prefácio, trata-se de um manual pensado para ser uma Caixa de utensílios, o impresso busca trazer elementos relevantes para a arte de ensinar. Há uma preocupação em diferenciar-se das questões filosóficas.

É de muita vantagem separar-se a arte de ensinar do domínio da philosophia, especialmente da philosophia duvidosa. Muitos mestres ardentes illudiram-se nas suas vans tentativas de applicar aos detalhes do ensino actual os principios de alguma nova philosophia de educação. Isto serviu somente para mostrar que a philosophia não derrama muita luz nos processos de ensino cujos fins são subjectivos e immediatos e nunca objetivos e finaes. Os princípios da arte de ensinar são derivados principalmente da psychologia, e felizmente de seus factos. (ESCOBAR, ano, p. 7)

A ênfase dada aos aspectos psicológicos em detrimento dos aspectos filosóficos da educação é evidente devido ao momento de chegada da psicologia como ciência que muito influenciou a educação em seus princípios e aspectos relevantes aos métodos educacionais. Quando falamos em uma prática cotidiana, do dia a dia nas salas de aula, a demanda psicológica, por ser mais subjetiva e imediata, parece suprir muito mais os profissionais em suas angústias do que uma análise exclusivamente filosófica, proposição essa pertinente com o próprio modelo de compêndio utilizado, que preconiza a arte de ensinar. Mesmo com essa preocupação, o referido manual contribui para a discussão de aspectos filosóficos na educação. Não se trata, como exposto, de um tratado completo, mas há nele aspectos que o fazem ser classificado como um Tratado. Isso fica um pouco mais evidente quando o autor ainda comenta que o impresso “não é um manual de *metodos e processos*” e que um ensino que tenha êxito não pode depender da cópia servil de métodos, e sim da apropriação de princípios da arte de ensinar que possam ser aplicados de forma inteligente em diferentes contextos. Como bem pontua Carvalho (2006), comentando sobre a mesma obra: “Falar aqui em cópia de modelos é falar em um tipo de atividade que, partindo da observação de práticas de ensinar, é capaz de extrair analiticamente os princípios que as regem e de aplicá-los inventivamente”. É perceptível uma ideia de emancipação dos modelos de arte de ensinar para uma prática mais autônoma.

Em complemento às ideias apresentadas nos escritos de Carlo Escobar, podemos trazer o prefácio do compêndio de Rmo P. Francisco Ozamis. Nele, Thomaz Brandão também critica a imitação não inventiva dos modelos e métodos apresentados nos manuais. Em *Princípios de Educação*, voltado para o estado de Minas Gerais, ele escreve sobre a importância de materiais compendiados de forma coerente

[...] cuja vulgarização neste Estado virá indubitavelmente levantar o nível da educação popular, esterilizada pelo empirismo inveterado, quando não estragada pelo prurido de imitações inconsciente.
(BRANDÃO, ano, p. I)

Nas páginas seguintes ele critica a forma como a crença em determinados tipos de programas para as crianças pode mais prejudicar do que contribuir com o aprendizado, pois muitas das práticas realizadas nas escolas visam a memorização em “prejuízo da educação integral”. Neste sentido, o compêndio apresentado precisa de uma proposta que seja uma contrapartida a essa proposta de educação não integral, ele “... passa em revista, em cada uma dellas, os mais interessantes problemas educativos, explanando-os á luz da philosophia, applicada á educação” (p. VI), com “linguagem douda, amena e fluente” (p. VII).

Como pudemos perceber, os prólogos e prefácios nos dão importantes informações sobre como se dava a produção e tradução dessas obras, quais eram as expectativas dos autores quanto à leitura e a forma de leitura do público alvo, além de evidenciar particularidades dos Programas das Escolas Normais no Brasil e nas escolas de formação de professores em outros países. Seja em forma de desabafo ou em forma de organização das ideias e argumentos, os prólogos e prefácios trazem relevantes informações e expectativas quanto aos impressos.

Diversos aspectos constituintes da leitura foram evidenciadas aos leitores logo nos primeiros contatos com o compêndio, desde a justificativa sobre a forma como uma obra foi traduzida até explicações pormenorizadas sobre alguns princípios gerais da educação. Mesmo com as ricas informações presentes, sabemos que não temos um controle sobre a leitura desses prólogos e prefácios, se os professores em formação de fato debruçavam-se nos livros de tal forma que liam também a apresentação do autor, tradutor ou de um terceiro sobre a obra editada. Entretanto, as indicações são variadas quanto à diversos aspectos que podem ser investigados e, sendo efetivamente lidos ou não, esse fator não modifica a essência presente nos prólogos e prefácios como pontos de partida para uma proximidade entre autor e obra e as formas de ler, usar e interpretar os saberes presentes nos compêndios.

Também fica o questionamento sobre os manuais que não têm prefácio ou prólogo e qual seria o fator determinante por essa escolha, como, por exemplo, uma

estratégia editorial específica, que defina a não realização de um prólogo ou prefácio.

3. O COMPÊNDIO COMO CONSTITUINTE DA IDEIA DE ALUNO E DE PROFESSOR

Os compêndios de formação de professores veicularam muito mais que modelos de prática estabelecidas, eles contribuíram com a constituição do campo pedagógico como um todo e também veicularam ideias que nem sempre estavam bastante evidentes ou esclarecidas em suas linhas. Os impressos estudados, em sua maioria categorizados como Tratados, buscam uma sistematização teórica articulada com a prática que eles defendem e mais, articulam os conhecimentos sobre o professor, a educação e o aluno em um conjunto coeso e coerente, de forma a embasarem todas as ideias de forma harmônica e não dissociarem o professor de sua prática e da escola.

O professor tem uma identidade muito bem delimitada e esperada, sendo orientado a uma prática escolar e, em muitos casos também um modo de vida, que demonstre toda a grandeza da profissão. A ideia que se faz dos alunos, por sua vez, se mostra menos evidente, aparecendo nas entrelinhas dos compêndios a partir associações feitas entre a criança e o ato de ensinar. Já os ideais de educação evidenciados estão permeando todos os compêndios, que em sua grande maioria se iniciam com conceituações e indagações sobre a educação e a instrução, seus princípios e finalidade, como forma de reforçar sua importância para a sociedade. Faremos agora um estudo sobre alguns trechos que nos possibilitem entender as ideias de aluno e professor e os ideais de educação presente nos compêndios.

3.1 A IDEIA DE ALUNO

Sabemos que as ideias sobre a infância e a sua constituição nasceram por volta do século XVI e XVII, fruto das expectativas da época e das crescentes mudanças sociais, políticas e econômicas do período, gerando novas percepções. A criança deixa de ser um adulto em miniatura, passa a ser protegida e preservada, e espaços de convívio com adultos são limitados. Ela é uma promessa de um futuro

adulto que não só pode como deve ser educado para o bem comum. No século seguinte, XVIII, a criança passa a ser categorizada como um ser único, com características específicas, mudando a forma como as teorias sobre a infância e a educação foram pensadas até então.⁴ Aos poucos as proposições sobre a infância e o espaço da educação escolar e da instrução construíram a infância na escola, construíram o aluno da escola elementar. A entrada da criança na escola é um marco até os dias atuais.

A entrada da criança na Escola representa uma verdadeira crise da evolução moral e social. É ahi que ella se encontra, pella primeira vez, de um modo bem explicito e directo, com a vida social, porque é sobre a criança pessoalmente, e isolada da família, que a acção da Escola se faz sentir. A passagem é brusca, e a Escola surge para a criança com um prestigio especial, prestigio que se reforça pelo facto do regimen meticulosamente regular da actividade escolar. A Escola condensa realmente o meio social, e é para o alumno a imagem mais expressiva que se lhe póde offerecer, si bem que não seja inteiramente fiel. (BOMFIM, 1920, p. 337)

Bonfim, em *Lições de Pedagogia*, deixa claro que a entrada é brusca, trata-se de uma crise, mas que tem prestigio por regular, mudar sua vida cotidiana, e seria uma representação da sociedade em escala menor, mesmo que não exatamente fiel ao modelo original, mas trata-se do primeiro contato dela com o vasto mundo que desconhece. O autor ainda utiliza a palavra aluno, e não criança, como em outros trechos destacados, já configurando um perfil novo, de um ser que ainda é criança, mas a forma como se comporta e os olhares voltados para ele o tornam um aluno.

Nos compêndios de formação de professores podemos observar muitas referências sobre quais devem ser os fins e princípios da escola, sobre os métodos disponíveis para o ensino e a escolha desses métodos e sobre como é o professor, desde seus comportamentos cotidianos até a defesa de ideias sobre a habilidade de dominar a arte de ensinar, uma espécie de dom. Nos compêndios ao mesmo tempo

---

⁴ Para mais detalhes, ler os importantes trabalhos de Philippe Ariès, dentre eles, *História Social da Criança e da Família*, 1986.

que se fala muito sobre o aluno e a criança, pouco se tem de registros sobre quem era o aluno do qual os manuais se referiam. É preciso debruçar-se nos diferentes capítulos dos compêndios em buscas de pistas sobre quem era esse aluno e o que se esperava dele, quais as idealizações e aspirações da escola e dos professores frente aos estudantes.

Também encontramos em Bomfim esse interessante trecho que busca definir a pluralidade dos alunos na escola

Na comunidade dos alunos, ha toda a diversidade de caracteres e de temperamentos, como se encontra no grande meio social; ha collecções de pessôas, ha os indivíduos, bem destacados, bem pessoaes; ha uma autoridade de caracter legal, ha um regimen tambem legal... É na Escola que a criança tem a inteira consciencia da sua personalidade, porque se sente em condições de igualdade, e, por conseguinte, em contraste bem definido com as outras individualidades – dos alumnos, seus pares. (BONFIM, 1920, p. 337)

O papel da Escola (que o autor utiliza com letra maiúscula, sinalizando uma instituição socialmente constituída, legitimada e reconhecida, não somente um local específico) vai muito além da instrução, é neste espaço que a criança se reconhece como indivíduo e se diferencia dos outros por estar em contato com seus iguais, crianças como ela. É o momento ideal para que ela lide com as outras personalidades e construa ela própria a sua. Ora, se é na escola que ela constitui a sua personalidade, no lugar em que ela ocupa como aluno, podemos compreender que a própria identidade como criança está fortemente atrelada à sua identidade como aluno. Ser criança é também ser e se reconhecer como aluno.

Em “A Arte de Ensinar”, é na defesa da necessidade da escolha clara de um método que percebemos as ideias do autor quanto à criança e o que se espera dos alunos. Ele reconhece que a criança não é um pequeno adulto, destaca as diferenças características entre adultos e crianças quanto ao ensino e à aprendizagem e conclui que não podemos forçar as crianças a aprenderem os conhecimentos e assuntos dos adultos. A relação entre o ensino para crianças está

muito além da quantidade de lições dadas, tem a ver com assuntos específicos e formas específicas de se ensinar. Novamente ele cita a psicologia como uma ciência que projeta luz sobre a infância, auxiliando na compreensão de como é a criança e como devemos ensiná-la, mesmo que essa projeção ainda seja incerta.

Vêmos renascer esse monstruoso erro na tendencia moderna de se forçarem tenras creancinhas á aprendizagem de assumptos muitas vezes acima da capacidade de alumnos mais idosos. O que é necessário para corrigir essa má tendencia, é reconhecer claramente que a intelligencia infantil differe da do adulto, não só em força, mas ainda na actividade e energia *relativas* das diversas faculdades mentaes, sendo as faculdades perceptivas, por exemplo, mais activas na infancia do que as faculdades meditativas. (WHITE, 1911, p. 23)

No segundo capítulo desta obra, o autor defende a ideia que as crianças são motivadas pelo interesse e esforço em determinadas atividades, mesmo com a argumentação contrária, comum na época, de que a criança não se interessa por exercícios que estimulem habilidades. Para White, o desejo de realizar as tarefas de forma caprichosa, de agir da forma correta para ter êxito no exercício, seriam fatores suficientes para garantir o empenho das crianças nas atividades propostas.

Em *Compêndio de Pedagogia*, o autor defende o ensino da moral e faz importante citação para compreensão da criança no período:

É um engano, diz Horner, pensar que o coração do minino é uma fonte de pureza e de doçura, o qual, ainda ao abrigo das impressões do mal, apreciará por si mesmo tudo o que se lhe offerecer de bom e de bello; que sua alma é, por assim dizer, uma página em branco, sobre a qual podemos escrever o que quizermos. É preciso suppôr que o erro e o mal se acham no fundo do coração de todos os homens e ainda dos mininos; que essa pagina em branco tende a denegrir-se. (PONTES, 1881, p. 60)

A ideia de que a criança é uma folha em branco, a *tábula rasa*, já não pertence mais ao ideal e às teorias sobre a educação no final do século XIX. Daí os grandes esforços e as justificativas, neste impresso, para que a educação escolar cuide também da educação moral das crianças e dos jovens, visto que sua educação pode ter outros resultados que não os esperados. Para Pontes, o professor deve conhecer muito bem as crianças para reprimir o que for considerado uma má influência e desenvolver as boas. O autor ainda esclarece que é preciso observar as crianças para descobrir seu caráter, mas a sala de aula não é o melhor ambiente para fazê-lo devido à disciplina que o próprio espaço impõe, cabendo ao professor acompanhar as atividades das crianças durante o intervalo, no recreio, onde agirão livremente.

O impresso *Educação Nova – As bases*, trata-se de um exemplar de uma biblioteca voltada para professores em formação. O título em questão refere-se a um manual de pedologia que busca definir a criança portuguesa a partir de parâmetros biopsicossociais. O autor afirma, já no início do compêndio, que a criança possui a vida vegetativa, a vida sensitiva e a vida intelectual e que a criança não tem outra função que não seja crescer, sob o aspecto vegetativo da vida. Com relação à vida sensitiva, ela deve manter-se em equilíbrio constante para a conservação da vida, ou seja, adaptar-se. Para isso ela aprende cada vez mais e com maior precisão. E é por meio da vida intelectual que ela aprende a reagir ao mundo ao seu redor. Essas três vidas formam uma unidade, e conclui:

“Vê-se, pois, que a *criança*, na integral complexidade dos *elementos* que a constituem e na plenitude das *fôrças* que a caracterizam, é um *organismo* cuja *estrutura* e *actividade* dependem, não sómente das *energias físico-químicas*, a que todo o *Universo* está sujeito, como também sofrem a influência de tôdas as *leis biológicas e psíquicas*, que interveem, tanto na formação da *consciência reflexa do homem adulto*, como na *dinamogenia dos instintos*, que engendram a *vida social*. (SANTOS, 1919, p. 13)

A ênfase dada aos aspetos da influência serve como base para os momentos em que se toca na questão da educação. A intenção desse compêndio é dar um

panorama da infância para subsidiar a prática educativa. Mais adiante, aponta importante questão sobre a criança, consequentemente o aluno, que pode influenciar aspectos gerais da educação, da pedagogia e do método.

Os jogos são agentes naturais e instintivos do crescimento físico e do desenvolvimento mental [...] Sem querermos arriscar um conceito definitivo acerca da natureza intrínseca da atividade lúdica, diremos, entretanto, que nos parece ser o jogo um efeito natural das leis biológicas, a que todos os organismos se submetem, nas suas relações com o meio, em que carecem de subsistir. (SANTOS, 1919, p.120)

O reconhecimento da atividade lúdica como tarefa intrínseca dos seres humanos em relação com o meio, é um importante marco para embasar as pedagogias ativas que surgem no início do século XX. Saber e assumir que o aluno aprende jogando, ou ainda, joga para aprender e a adaptar-se ao mundo, trouxe contribuições para a educação até os dias atuais. A atividade lúdica compõe o ser criança, e a escola não pode ignorar esse fator quando atende seus alunos, por isso o manual é voltado para o esclarecimento dessas questões aos professores.

Também encontramos nos impressos o debate sobre a necessidade de manter a atenção das crianças nas tarefas a serem realizadas. Há diversos capítulos dedicados à manutenção da atenção e do interesse da criança nos compêndios estudados. O foco do ensino passou a ser na criança, não mais no professor ou em outro aspecto da instrução, por isso a defesa de métodos específicos para garantir que a aprendizagem ocorra sob essa nova perspectiva. A criança passa a ser reconhecida com características próprias, diferente do adulto, o que contribui para reforçar a ideia de seriação do ensino, pois a criança aprenderia aos poucos, acompanhando seu crescimento físico e intelectual. Entretanto, a padronização da seriação estabeleceu a construção de uma ideia de criança normal a partir da correspondência entre idade e série (Gallego e Silva, 2011), mas essa problemática não é tocada diretamente. O foco está na tarefa do professor, em ensinar da melhor forma para que o maior número de crianças aprenda, pouco se fala sobre a criança que não aprende, como se a fórmula apresentada fosse infalível.

Gallego e Silva (2011) ainda observam nos manuais estudados por elas, a maioria anteriores ao do presente trabalho, “...um minucioso esquema de inserção do corpo, de modo a educá-lo e fazer das crianças seres dóceis. Outras recomendações menos diretas como quadros de notas, uniformidade dos livros e cadernos escolares e a fiscalização constante de fazer do aluno alguém constantemente vigiado demonstra como o sistema disciplinar cujas justificativas ora recaem sobre a necessidade da ordem para aprender e ora sobre a importância de uma formação potencializam a produção de comportamentos absolutamente adversos” (p. 336 e 337). O que podemos perceber nos compêndios arrolados para esse trabalho é que ainda há uma grande preocupação com a manutenção da ordem e da disciplina para aprender, acompanhados de perto pelo professor, especialmente quando se trata do tema da moral. Entretanto, as preocupações da educação desse período são mais voltadas para o futuro, o adulto que as escolas estão formando. Há poucas citações sobre prêmios e punições e mais embasamento teórico para a compreensão do que fazer para a criança aprender.

Dos impressos presentes nesse estudo, cinco dedicam pelo menos um capítulo à moral e a necessidade de ensinar o tema nas escolas, e um fala sobre a formação do caráter e também traz a questão das punições e dos prêmios. *Princípios de Educação* faz a defesa da moral pela via religiosa, em que uma não está separada da outra e articula uma ética pedagógica para chegar à moral doméstica em que explica que os pais “têm poder sobre os filhos” (Ozamis, 1915, p.260) e eles devem amar, respeitar e obedecer seus pais justificados pela lei divina. Mais adiante ele condena veementemente o que intitula de escola neutra, uma escola que se abstém dos problemas religiosos e morais, e defende o catecismo. Mais adiante o autor continua sua explanação sobre a necessidade do ensino do catecismo na escola e destacamos: “Observa-se mais essa necessidade num agrupamento de crianças, onde não se pode esperar a ponderação e a sensatez” (Ozamis, 1915, p.261).

A defesa do ensino da moral se faz necessária porque não é esperado que ela tenha atitudes ponderadas e sensatas e, no ambiente que reúne muitas crianças,

como é o caso da escola, é preciso controlar e orientar seus corpos e mentes para a manutenção da ordem. Há ainda questões diretamente relacionadas à higiene e comportamento, como indica as expectativas presentes no compêndio: *Aos professores e às professoras*

As crianças das respectivas classes são frequentemente grosseiras; muitas vezes pouco asseadas; não tem o hábito de se assoar-se, nem de lavar a cara. (PAYOT, ANO, p. 14)

Aos professores, antes mesmo de seu contato com as crianças, é transmitida uma ideia de como as crianças são, antecipando o que os professores encontrarão ao chegarem na escola e reforçando a ideia de que é preciso ordenar não só a mente, mas também os corpos, inculcando hábitos e comportamentos, como parte um projeto de civilidade.

Assim, inculcar formas civilizadas de conduta pessoal e moral e desfilar suas próprias marcas de etiqueta social eram aspectos desenvolvidos como um saber escolar, e como tal, estavam preocupados em definir regras para o controle e a contenção de sentimentos e sensações e, ao mesmo tempo, investir na formação de sensibilidades recatadas, civilizadas, consideradas indispensáveis como signos de refinamento (CUNHA, 2006, 352-353).

Há um movimento de padronização da infância (e, conseqüentemente, do aluno), em diversos aspectos, tanto no desenvolvimento intelectual quanto no desenvolvimento físico (Figura 16). A escola graduada contribuiu para a normatizar a criança, buscando-se um padrão de referência e associação idade-série (Gallego e Silva, 2011, p. 230).

Figura 16 - Educação Nova, 1919

Fonte: Acervo da autora, 2017

Em concordância à necessidade de normatização da infância, inculcando ideias e padronizando ações, no projeto de civilidade, o desenvolvimento do corpo se tornou um fator importante de atenção do professor, entretanto, não era somente o desenvolvimento físico o foco do ensino. Os comportamentos resvalam nas questões da moral e dos bons costumes, sendo também necessárias abordagens neste tema.

O ensino da moral parece ter a intenção de fazer as crianças se submeterem a uma tríplice referência: aos pais, aos professores e à Deus. Pontes apresenta essa ideia quando explica o ensino da moral em seu impresso

Felizes os pais e o professor, que o sabem empregar com vantagem na educação dos mininos, e, aproveitando a innocencia de seus jovens corações, lhes inspiram como primeiro movel de todas as suas determinações, o desejo de agradar a Deus. (PONTES, 1881, p. 63)

E afirma

É verdade que a experiência constantemente confirma; aquelle que é um bom filho é necessariamente também um bom irmão, bom pai, bom cidadão, etc. (PONTES, 1881, p. 72)

E provavelmente espera-se que esse bom filho também seja um bom aluno. Afirmação essa pautada pela experiência simplesmente, e não uma experiência escolar ou de um profissional da educação, como se fizesse parte de um senso comum, de uma ideia socialmente aceita que determina a forma como a criança se comporta em diferentes ambientes a partir do que é observado em um único lugar. A tarefa do professor é sempre reprimir as más inclinações e garantir que “Tudo, que occupa um minino na escola, deve contribuir mais ou menos directamente para esta parte da educação, que é sem duvida a mais importante de todas”. (PONTES, 1881, p.79)

Já o impresso *Lições de Pedagogia* defende que a criança precisa ser mobilizada por fatores externos que se internalizam para que a disciplina seja efetiva.

É preciso que a criança se habitue a pensar que toda a falta é esperada pela dor e que qualquer transgressão de lei importa em uma penalidade. (CHASTEAU, 1902, p. 77).

E complementa sua argumentação pela defesa do ensino voltado para a moral definindo as inclinações da criança

A criança, como o homem, tem, portanto, as suas inclinações e as suas tendências, chegando até a parecerem nella mais fortes e numerosas, porque o homem já sabe extingui-las ou reprimi-las seguindo a experiência ou a necessidade. (CHASTEAU, 1902, p. 79)

São essas inclinações e instintos que a criança possui que devem ser o alvo primordial do ensino da moral, que orientará as crianças a reprimir essas tendências. Somente a experiência e a necessidade seriam as válvulas para a repreensão voluntária dessas tendências, mas a criança ainda não tem compreensão suficiente sobre essas necessidades e pouco menos experiência suficiente para conseguir discernir entre o que é esperado socialmente e o que não é, sendo tarefa da educação moral que ela aprenda como controlar suas tendências sendo controlada por outros adultos, que são as referências da moral para a criança, inclusive e especialmente o professor, visto que a criança aprende pelo exemplo. Voltaremos à questão do professor no item 3.2., sobre a ideia de professor que os compêndios veiculam.

Mesmo que a criança esteja aos poucos se voltando para o centro das preocupações educativas, não é dela o posto principal nos debates dos compêndios, e sim o método e os programas, mas é a partir do conhecimento da criança que os autores defendem ideais educativos e determinados métodos e processos. Em *A Escola Brasileira*, destacamos o seguinte trecho

Mas não ha um mundo para todas as crianças da mesma idade, ha um mundo para cada grupo de crianças da mesma idade, irmanadas pelas semelhanças nas condições do meio fysico e de família; e com este mundo é que cada escola tem que se haver. (TOLEDO, p. 62, 1932)

Há um claro reconhecimento de especificidades no trabalho com as crianças que diz respeito às suas características próprias, que determinarão a forma como a criança é vista como aluno.

Em *Compêndio de Pedagogia*, Pontes evidencia

É superfluo previnir de que aqui não se trata de preleções de philosophia, que nada aproveitariam aos mininos, certamente ainda incapazes de comprehendel-as. Não convem levar ao espírito da criança através de uma longa série de raciocinios e demonstrações dificeis, que os fatigariam inutilmente. O processo mais fácil e simples será sempre o melhor. (PONTES, 1881, p. 80 e 81)

Chasteau, nas *Lições de Pedagogia*, apresenta uma interessante observação sobre as necessidades da criança. O autor explica que existem inclinações pessoais e necessidades corporais, das quais a criança partilha e a escola não pode ignorar, que é a necessidade do movimento, e o quanto as escolas estão mudando sua forma de se organizar a partir da constatação dessa necessidade.

Além da necessidade de nutrição, o educador deve satisfazer, quanto possível, a necessidade do movimento. O movimento em todos os membros do corpo é para a creança a primeira condição de saude, de desenvolvimento e até de felicidade. É uma necessidade fundamental e imperiosa que as antigas escolas não respeitaram, mas que hoje se considera de primeira plana. E por isso é indubtável que a disciplina das escolas afrouxou muito. O professor hoje comprehende que o ideal não póde estar em fazer-se da creança um authomato, agindo só quando as auctoridades o quer, mas que para tornar a escola e o estudo attrahentes se deve dar á creança uma

justa liberdade de acção cuja ausencia aniquillaria o corpo e o espirito. (CHASTEAU, 1902, p. 81)

Esse trecho é de bastante importância para o reconhecimento de que as mudanças e avanços com relação à compreensão da criança como um ser único, com características próprias, foram importantes para as mudanças que ocorreram na escola e na forma como ela ensina, que de fato foram levadas em consideração. Reconhece-se não somente o fato da criança ter necessidades específicas, mas que elas são essenciais para sua saúde, desenvolvimento e mais ainda, felicidade, e que a escola compartilha dessas possibilidades junto às crianças que atendem, que precisa proporcionar isso aos seus alunos.

Entretanto, a ideia de que a criança na escola já não se comporta de forma espontânea e deixa de mostrar-se como de fato é foi exposta em um dos impressos estudados. *Lições de Pedagogia*, de Bomfim, apresenta esse problema nos capítulos referentes ao ensino da moral na escola. Para ele, “a intervenção da escola é deficiente”, porque o aluno não se mostra como ele verdadeiramente é, são poucas as situações em que é possível uma intervenção educativa no que tange às questões morais e ele passa muito pouco tempo na escola, o que não permite a continuidade que a educação moral precisa.

A Escola impõe-se desde logo á criança; regularisa-lhe rigorosamente a acção; não lhe permite revelar-se inteiramente, e não tem, por isso, ensejo de intervir de modo completo nas suas manifestações moraes. A vida escolar influe mais por conseguinte na methodisação da actividade, do que na natureza dos actos. (BOMFIM, 1920, p. 334)

Ao mesmo tempo em que a criança é instruída, aprende a se reconhecer entre outras crianças, diferenciando-se e constituindo a sua personalidade, mas também se submete ao que a escola espera e exige de seu comportamento. Sua infância, personalidade e aluno se misturam, sendo difícil a separação de ambos, mas, ainda assim, ela não se mostra como um todo e a ação moral, que foi tão debate, não parece ser totalmente efetiva.

Parece-nos que os autores deixam aos poucos escapar uma complexidade do ser criança e do ser aluno que eles mesmos não conseguiram lidar porque o objeto sobre o qual se debruçaram nos manuais não era de fato o aluno, e sim as formas de se ensinar esses alunos. Mesmo com todas as contribuições sobre o desenvolvimento da criança, a forma como elas se comportam ainda parece ser um tema pouco tratado pelo fato de envolver certo tato pedagógico, assunto que não se ensina em impressos e compêndios, mas se aprende pela experiência e pela troca de experiência docente.

Ainda sim, os trechos destacados sobre o aluno nos dão informações importantes sobre quem era esse aluno, ou ainda, o ideal de aluno apresentado nos compêndios. Como sistematização dos trechos, percebemos que o aluno é ativo, precisa de movimento, mas, ao mesmo tempo, de disciplina para aprender, algo que o próprio espaço da escola já lhe impõe. É nesse espaço de imposições que o aluno constitui sua personalidade e identidade, em contato com outras crianças. Todas com sua própria individualidade, com diferentes mundos dos quais o professor precisa lidar constantemente, desenvolvendo-se de forma não padronizada, cada uma ao seu ritmo, entretanto, mirando o mesmo objetivo ao final do curso elementar. Espera-se que os alunos sejam a semelhança do professor, saibam respeitar e obedeçam seus pais, amem a Deus e à pátria, e se constituam como excelentes adultos.

3.2. A IDEIA DE PROFESSOR

Quando pensamos nas categorias de análise dos compêndios nas contribuições de Maria Marta Chagas de Carvalho, compreendemos a função de cada uma delas na formação docente quando nos deparamos com os temas propostos em cada compêndio. Especialmente no que tange aos escritos que sugerem e aconselham os professores e professoras sobre a forma como eles devem se comportar, o papel dos compêndios assumem um importante destaque em sugerir uma ideia de professor socialmente veiculada e aceita.

Os compêndios com o formato de Guias de aconselhamento traziam em seu bojo uma série de indicações sobre o comportamento dos professores. Neste sentido, são materiais estratégicos e essenciais para a leitura do professor em formação, visto que indicam a forma com que deva lidar e se relacionar com as pessoas e a comunidade com a qual pretende trabalhar. As indicações variam desde a forma como o professor se comporta até a forma como se veste, abarcando vida pessoal e profissional. É comum nos compêndios percebermos uma constante delimitação do que se espera para o comportamento dos professores, que é sempre ideal e à altura da grande tarefa de educar. Muitas dessas indicações acontecem antes de qualquer outra informação referente ao método ou ao currículo. Fica evidente que o “ser professor” se estabelece mesmo antes do domínio de um determinado conteúdo ou uma determinada forma de ministrar as aulas.

O compêndio pesquisado e categorizado como Guia de aconselhamento, intitulado *Aos professores e às professoras* é um interessante exemplo de como a literatura voltada para os professores em formação inicial possibilitava a disseminação do ideal de professor da época. Ele é escrito como prescrições aos professores, indicando comportamentos e atitudes adequados aos docentes, dentro e fora da escola, tanto com os alunos quanto com os supervisores educacionais e a comunidade em que a escola se localiza. Ele será a base das indicações aqui levantadas e traremos referências dos outros compêndios que reforçam as ideias por ele apresentadas.

É interessante observar que não somente os compêndios Guia de Aconselhamento veiculam ideias específicas sobre o que é ser professor. Tratados também trazem em seu bojo, de forma mais ou menos estruturada e direta, conselhos de comportamento e ideias sobre a imagem culturalmente esperada de um professor, como se a figura e a sua profissão fossem indissociáveis e o fato da criança aprender pelos exemplos torna o professor o ideal de pessoa. Entretanto, sua abordagem é diferente dos compêndios que são Guias de Aconselhamento. Nos Guias o tema é abordado de forma clara, com exemplos constantes e reflexões sobre o melhor comportamento que o professor pode ter em diversas situações. Os Tratados apresentam o tema de forma implícita, entre as linhas de defesa e teoria

sobre os ideais da educação, ou ainda, são reservados pequenos trechos e capítulos para tratar-se do assunto, estando sua maior parte reservada a discutir os métodos e a forma como o professor deve organizar a escola e ensinar aos alunos seus conhecimentos.

Aos professores e às professoras está dividido em três partes: a primeira é dedicada aos esclarecimentos quanto às qualidades pedagógicas e as atitudes que o professor deve ter, trazendo contribuições que dizem respeito a aspectos pessoais da vida do professor; a segunda parte se dedica a falar sobre o comportamento do professor diante da escola e como ele deve agir nesse espaço e nas relações com seus pares; por último, a terceira parte do livro defende como o professor deve se posicionar diante de questões mais amplas e mundiais, problemáticas sociais e que envolvem opiniões sociais e políticas.

É possível perceber a partir dessa divisão, que o professor é um membro dinâmico, um indivíduo que deve estar preparado para exercer sua profissão com maestria e também relacionar-se bem com a comunidade do entorno, reconhecendo seu papel como professor de toda a comunidade, cuidando da forma como estabelece relações com seus membros e se posiciona diante de questões da época.

Neste compêndio, não há uma lista de atribuições ou qualidades, e sim toda uma argumentação desenvolvida sobre ideias pertinentes para a atuação dos professores, além de constatações importantes que podem nos dar referências sobre o perfil e a idealização da figura do professor. Como a constatação de que “Muito poucos professores e professoras sabem lêr como é preciso” (PAYOT, p. 238). Importante constatação feita pelo autor, que a utiliza como argumento para expor a necessidade do professor de ler e estudar, aproveitando suas horas vagas para ampliar seu repertório, o que exige esforço constante de compreensão e realização de leituras com frequência “para transformar o pensamento dos outros em pensamento nosso, confirmando ou negando, segundo as recordações da nossa experiência pessoal”. (PAYOT, p. 241)

O que se espera do professor não é somente ler e buscar conhecimento, mas transformar esse conhecimento para que ele seja seu, aplicado em sala de aula e vivido no cotidiano, nas conversas formais e informais. É preciso superar a constatação inicialmente feita e buscar conhecimento. Seriam os professores de fato carentes de boa formação para a leitura ou é preciso, via compêndio, incutir a ideia de que o professor deve superar a sua dificuldade, já posta a priori, buscando cada vez mais conhecimento?

A disciplina necessária ao trabalho do professor chega a ser relacionada ao serviço militar que, segundo o autor, traria muitos ganhos para os docentes que aproveitassem essa experiência⁵. Seria um espaço para o exercício da solidariedade e da subordinação, educando à vontade.

Quanto aos soldados: a forma prática e diária do dever é a subordinação. Esta subordinação não implica aniquilamento da vontade individual; pelo contrário. Assim como o pensamento do verdadeiro poeta ganha vigor, energia concisa, ao ser estrangido a curvar-se á disciplina do verso, assim a vontade do verdadeiro soldado ganha energia, ao ser vergada pelas necessidades da disciplina militar. O professor soldado que enobrece as mais penosas fuchinas fixando o seu pensamento no grande dever patriótico, encontrará, frequentemente, na vida militar quotidiana, uma admirável educação da vontade. (PAYOT, 1914, p. 33)

Aqui o autor busca uma disciplina militar para controlar as vontades do professor em prol da sua profissão e da nação. É preciso que o docente domine seu corpo e suas paixões para que a sua tarefa de ensinar seja aplicada de forma adequada. É exigido do professor que ele, pelo esforço e disciplina, torne-se um exemplo.

O tema do exemplo é por vezes explorado nas indicações sobre como o professor deve se comportar. Sendo ele a materialização do conhecimento e do saber e reconhecendo a criança como um ser que aprende pela referência dos

---

⁵ O autor explica que os professores rapazes devem fazer um ano de serviço militar obrigatório e daí devem tirar boas experiências para o trabalho docente.

adultos ao seu redor (graças às contribuições da psicologia essa percepção fica bastante evidentes nos compêndios estudados), é preciso cuidar para que todos os seus gestos e atitudes sejam educadoras e sirvam de exemplo vivo para toda a comunidade seguir.

Neste contexto de influência e dedicação do professor ao aluno, muitos compêndios trazem uma lista de indicações sobre qualidades necessárias aos professores ou ainda capítulos dedicados a comentar as qualidades esperadas que os professores tenham. Em *Aos professores e às professoras*, Payot dedica um capítulo ao tema, intitulado “Qualidades necessárias aos professores”. Dentre as qualidades levantadas destacamos o afeto e amor pelas crianças, o reconhecimento da profissão como missão, a necessidade de ser equilibrado e não agir com instabilidade emocional e não ser impaciente ou apressado (reconhecendo a lentidão que os alunos apresentam no processo de aprendizagem), compondo o quadro atitudinal do professor ideal (PAYOT, 1914, p. 58-67).

As relações que o professor estabelece ao longo de sua atuação na escola também são pautas para as orientações e conselhos de Payot, tanto entre professores quanto entre professor e direção da escola. O que está em jogo não é só o sucesso do professor, mas da escola como um todo. “A natureza das relações entre adjuntos e directores é duma importância capital. A prosperidade da escola, o bom renome dos professores e a sua felicidade delas dependem em grande parte” (Payot, 1914, p. 35). É possível perceber a ideia de que o professor representa, materializado em si próprio e no seu trabalho, os ideais da escola, cabendo a ele a responsabilidade sobre sua reputação, como se formassem um único organismo em cooperação mútua. O fracasso ou sucesso de um será o fracasso ou sucesso do outro.

Para isso é preciso manter boas relações dentro da escola e uma pequena parte do texto de Payot passa a direcionar-se aos diretores, que devem ter tato para tratar com seus subordinados, pois se trata de uma relação que não é só hierárquica, mas também de formação.

Logo que o principiante adquira confiança, não hesitará em recorrer às suas luzes, em todos os casos difíceis. O director poderá assim exercer influência na conduta particular dos seus adjuntos, mas necessita dum tacto delicado, e, sobretudo, de dar bom exemplo. (PAYOT, 1914, p. 38)

Segundo o autor, a exposição dos deveres do director perante os professores da escola é necessária para a compreensão dos deveres dos professores diante do director (Payot, 1914, p.38), como se a mostrar aos estudantes em formação os deveres de seus superiores por si só servissem de fator de compreensão e motivação para que eles cumpram os seus deveres como professores.

Todo este movimento é feito para evidenciar, ao final do capítulo IV, a ascensão hierárquica que pode acontecer no sistema educacional:

Estas escolas são a alegria dos inspectores e só se assinalam pelos bons resultados que dão. É entre os adjuntos destas escolas que se recrutam os excelentes directores de amanhã e é, entre estes directores, que provaram a sua bondade e a sua firmeza cheia de tacto, que se escolhem os mestres a quem se confiam as direcções importantes. (PAYOT, 1914, p. 43).

Podemos supor que o texto busca mostrar aos professores que todos os esforços para a construção de uma boa relação com os colegas de trabalho e, conseqüentemente, os resultados positivos da escola frente aos inspetores de ensino e ao rendimento dos alunos, não são em vão. É possível colher frutos do trabalho e ascender na hierarquia do sistema educacional atingindo novos cargos em reconhecimento aos professores que de fato apresentaram as qualidades ideais para o trabalho.

Ademais, é exigido do professor o vigor teórico e prático para tornar possível as mudanças do método que estavam em circulação nas Escolas Normais, nos compêndios, no campo pedagógico como um todo.

O novo professor, consciente da extensão dos seus deveres, deve introduzir métodos modernos no seu ensino. Há uma verdadeira revolução a operar, em todos os graus de ensino. (PAYOT, 1914, p. 68)

A expectativa de que o professor deve ser responsável por trazer inovações para a sala de aula, como podemos observar, já estava presente no impresso como forma de garantir que as novas concepções vinculadas à educação escolar, especialmente ao método, fossem veiculadas e se tornassem uma realidade nas escolas. O termo usado, novo professor, demonstra que o foco das mudanças era formar os professores que estavam chegando no magistério para garantir as modificações esperadas. O novo professor seria o agente de uma escola nova.

Cabe ainda destacar a preocupação de Payot em estabelecer e garantir um vínculo de classe, entre os professores, explicando que os professores devem evitar criticar seus colegas precedentes

Entre as regras de conduta superiores a todos os casos particulares, contai a de amparar sempre os vossos colegas, mesmo que êles vos não amparem e nunca vos lanceis em recriminações contra êle. Fazeis parte de um mesmo corpo e toda a desconsideração que os atinge, vos atinge também. (PAYOT, 1914, p. 110)

Novamente a unidade entre professores e a escola é evocada para evitar conflitos e garantir o trabalho harmonioso, como se a escola fosse um único organismo.

Além da lista de qualidades que o professor deve possuir, há ainda, no impresso de Payot, espaço para delimitar as condutas que o professor deve evitar. O capítulo III do livro II explora não mais as qualidades, mas os defeitos que assolam os professores e que devem ser evitados. Atitudes como reclamações, preconceito, inveja, cansaço e fadiga são aspectos condenados pelo autor, explorando argumentos de que o trabalho docente tem um fim em si, basta-se para

a satisfação pessoal, tirando do professor a necessidade de buscar formas de interação e divertimento inadequadas.

Idêntico facto se dá com o professor dominado pelo aborrecimento, pela rotina e falta de coragem. Entrega-se á acção irresistível e contínua da sua natureza animal, que o leva a participar dos prazeres grosseiros dos camponeses incultos, das voluptuosidades passageiras, e ignóbeis da embriaguês. O professor que não sabe bastar-se a si próprio e que tem necessidade da sociedade dos outros, para fugir a si, necessariamente se encontra em relações com o vulgacho. (PAYOT, 1914, p. 154)

A construção de uma identidade docente passa não só pela profissão e atitudes vinculadas à tarefa educativa. Há ainda a necessidade de cuidado e controle da vontade que esbarra nos momentos de lazer e diversão. Existe uma diversão esperada para os professores, uma forma de utilizar seu tempo livre para ganhos vinculados à profissão. A tarefa de educar parece ser indissociável da pessoa que ensina. É esperado que o professor dedique-se à sua profissão mesmo nos momentos de lazer.

Os capítulos IX e X do livro II mostram ao professor como ele deve usar seu tempo livre e organizar seu lazer de forma a satisfazer-se. A felicidade é fruto do trabalho, por isso o autor explicita primeiro os aspectos relacionados ao trabalho para depois introduzir o tema do prazer. Ao longo de todo o capítulo IX Payot (1914, p. 253-275) explica que há prazeres que são duradouros e outros que são passageiros e o professor não deve se deixar levar pela aparência do que é considerado prazer pelos outros, mas ter uma percepção individual e única do que é prazer, para evitar a busca pela satisfação em espaços que não trazem a felicidade de fato e evitar o desperdício de energia.

Detenhamo-nos, pois; afastemos de nós essa rapidez de impressões que exgota a nossa energia. Sejam os senhores de nós e saibamos dar às ideias e aos sentimentos profundamente humanos e, por

consequência, fecundos em felicidade, o sossego que necessitam para desabrochar. (PAYOT, 1914, p. 274)

O autor também delimita o lazer que os professores devem buscar em suas horas de descanso, focado em atividades como jardinagem, tricô, leitura, apreciar o campo e conversar com os amigos (PAYOT, 1914, p. 275-300).

Por fim, na terceira parte do livro, o autor explicita aos professores em formação como ele deve proceder quanto à questões mais gerais, como posicionamentos político e questões sociais e religiosas (PAYOT, ANO, p. 303-374). Já no início do capítulo é explicitado o cuidado que o professor deve ter ao resvalar sobre essas questões

Vivendo no meio dos pais dos seus alunos, não poderá refugiar-se na neutralidade, possível apenas às inteligências e às atividades nulas. Mas se o professor não reflectiu maduramente sobre os princípios que devem dirigi-lo, no ardor da conversação, entregue aos impulsos de momento, ou ao desejo da contradição, deixar-se-á arrastar a proferir palavras desagradáveis que, induzindo o seu amor-próprio o levarão a fazer seguir essas palavras desagradáveis de actos mais desagradáveis ainda. (PAYOT, 1914, p. 303)

O professor será questionado sobre questões sociais e políticas e pode sim se posicionar quanto a elas, mas com uma série de condições a serem observadas. O professor “representa a conquista vitoriosa pelo povo, da liberdade de pensar” (PAYOT, 1914, p. 305), por isso deve demonstrar respeito a todas as manifestações religiosas, apresentar “lealdade perfeita para com a República” (PAYOT, 1914, p. 306), mas deve “abster-se absolutamente de toda alusão política na aula” (PAYOT, 1914, p. 307), e examinar cuidadosamente as questões sociais para cumprir sua missão “na luta contra os males sociais” (PAYOT, 1914, p. 309).

Também temos uma lista de qualidades necessárias aos docentes no impresso *Compendio de Pedagogia*, de Antonio Pontes. A obra possui logo no início um capítulo dedicado às qualidades de “um bom professor”. Pontes defende que o

professor deve ter qualidades físicas, morais e intelectuais para exercer seu trabalho com êxito, defende a profissão docente como uma vocação, sustenta que o professor deve dominar os conteúdos que ministrará nas aulas e que ele deve amar a infância. Em seguida são enumeradas doze qualidades necessárias ao exercício da profissão: 1. gravidade; 2. discrição; 3. prudência; 4. bondade; 5. paciência; 6. firmeza; 7. modéstia; 8. polidez; 9. do amor ao retiro e estudo; 10. exatidão e zelo; 11. piedade e bons costumes; 12. vigilância.

Semelhantes qualidades são encontradas em outros compêndios, como o *Curso Prático de Pedagogia*, de Daligault, de 1866⁶, com data anterior à que este estudo se dedica. Esse fato reforça a ideia de que os impressos voltados para a formação de professores contribuíram para a constituição do campo pedagógico, legitimando saberes e práticas específicas e inspirando a escrita de outros impressos com conteúdo semelhante, consolidando as prescrições feitas por décadas anteriores.

Para Pontes:

Além das qualidades phisicas, ha outras igualmente indispensaveis e entre essas se deve mencionar como a principal a vocação, que, para bem dizer, resume todas as outras. Não se confunda a vocação para o professorado com a vontade de exercel-o. A vocação é uma aptidão natural para esta profissão, que deve ser considerada como um sacerdócio e não como um meio de vida. (PONTES, 1881, p.7)

A docência é reservada para algumas pessoas com a vocação para o ofício, que trabalhem para a educação sem a pretensão de se sustentarem com essa tarefa. Trata-se de uma tarefa desinteressada, ou melhor, tendo como único interesse cumprir com a grande missão que é educar a juventude.

Cada uma dessas qualidades enumeradas, são explicadas pelo autor, que busca descrevê-las e vincular sua argumentação às situações práticas, presentes no

---

⁶ Este compêndio foi objeto da minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso intitulada: “Os manuais de formação de professores e a constituição de culturas escolares: um estudo sobre o *Curso Prático de Pedagogia*, de Daligault”, apresentado em 2010.

cotidiano dos professores, no sentido de expor uma lógica intrínseca entre a qualidade e a tarefa exercida.

Há semelhanças dentre o que foi apresentado no impresso de Payot como qualidades importantes aos docentes e as qualidades que são apresentadas por Pontes, como:

- O afeto e amor pelas crianças – o tema tem recorrência por se tratar da base do trabalho da escola, o objetivo e o objeto da pedagogia. Para a época, a concepção de educação elementar era voltada para a infância.
- O reconhecimento da profissão como missão – o exercício do magistério está envolto em características que exigem dos professores muito mais do que a vontade de exercer a profissão. É preciso nascer com algumas aptidões inerentes à docência, constituindo em torno da profissão a ideia de missão ou sacerdócio.
- A necessidade de ser equilibrado e não agir com instabilidade emocional - essas exigências estão em concordância com qualidades como gravidade, prudência e firmeza, mais ligadas ao dia a dia do professor, em contato direto com os alunos, referenciando o professor como uma pessoa estável emocionalmente, que não é vítima de impulsos e arrebatamentos, capaz de conduzir de forma tranquila e segura a sala de aula.
- Não ser impaciente ou apressado – a paciência é tema recorrente do trabalho docente, especialmente quando os estudos sobre a criança trouxeram elementos significativos sobre a forma como elas aprendem, reforçando a necessidade dessa qualidade, que traz conforto tanto para professores quanto para alunos.

Em *Noções de Pedagogia*, Augusto Coelho dedica parte da seção II, sobre os agentes de ensino e alunos, ao levantamento de qualidades que o professor deve ter. O autor pontua que as qualidades necessárias ao professor, variam de acordo com sua tarefa, então não é possível exigir de um professor do ensino superior as

mesmas qualidades que exigimos para o professor primário. Para ele, o professor primário deve ter qualidades gerais, que envolvem aspectos físicos, morais, intelectuais e emocionais ou afetivos, além das qualidades especiais ou profissionais (p. 34, 1906). É interessante observar a divisão em duas categorias que Augusto Coelho faz com relação às qualidades necessárias aos professores, evidenciando uma grande preocupação não só com aspectos ligados ao indivíduo e seu comportamento pessoal, mas também e diretamente com aspectos relacionados à sua atuação em sala de aula. Eleger qualidades relacionadas ao trabalho pedagógico também é uma preocupação de outros autores, mas cabe destacar que Augusto Coelho categoriza e evidencia essa necessidade de forma clara e outros autores acabam incluindo ao longo do texto os ideais de professor defendidos.

A estratégia de Coelho para a apresentação das qualidades necessárias aos professores é a de apresentá-las de forma geralista e não uma lista delas. Em cada categoria apresentada, Coelho (1906, p.35) faz um pequeno parágrafo com uma descrição breve, traçando em linhas gerais o que é esperado do professor, voltadas aos aspectos positivos. Ter uma constituição física boa e plena saúde são considerados referenciais para as qualidades físicas. Para as qualidades morais, é preciso ser “um *verdadeiro homem de bem*” e “exemplo de moralidade” (p.35) tanto para os alunos e para a comunidade onde o professor reside.

As qualidades intelectuais e especiais merecem atenção no impresso de Coelho (1906, p. 36) por serem destacadas como qualidades, não somente apresentadas ao longo do texto, vinculadas a outros temas, como a aula. Fica evidente que a transição da tarefa pedagógica de arte de ensinar para ciência exige mais que qualidades pessoais. O Tratado constituído pelo autor refere-se agora a qualidades relacionadas única e exclusivamente à prática do professor na escola, como “*posse plena do objecto de ensino*” e poder de análise e síntese, sem os quais ensinar se torna uma tarefa difícil, senão impossível.

Em *Princípios de Educação*, Rmo. P. Francisco Ozamis defende que as principais qualidades que um professor deve ter são: a abnegação, a veracidade e a alegria (Ozamis, 1915, p. 15). Ele também deposita no professor toda a

responsabilidade sobre o sucesso ou fracasso da tarefa educativa: “Os bons educadores formam bons educandos, porque a verdade é o que afirmou Horacio: ‘Os fortes nascem dos fortes’” (OZAMIS, 1915, p. 15). A tarefa educativa, ao mesmo tempo em que é digna e louvável, comparada até ao sacerdócio, como vimos anteriormente, também exige muitas responsabilidades, e somente um professor preparado e adequado aos ideais defendidos, consegue ter sucesso em sua empreitada.

Diferente dos outros autores apresentados, Ozamis (1915, p. 16) não descreve em pormenores o que seriam as qualidades apresentadas por ele e sim delinea conexões entre as qualidades apresentadas para a docência, com a interessante menção à alegria para o trabalho com crianças e jovens, de forma moderada, para o professor “não perder também perante os educandos a auctoridade ou força moral”.

Podemos verificar que os Guias de Aconselhamento são referenciais importantes para a constituição de uma identidade dos docentes e que os Tratados do período estudado não deixaram de apresentar também essa premissa de prescrições quanto ao comportamento e às atitudes dos professores, inclusive legitimando práticas e qualidades de impressos de períodos anteriores.

Espera-se que o professor do período seja um exemplo vivo da pessoa que a escola quer formar, baseado em fortes expectativas sociais, que seja uma pessoa bondosa, que ame seu trabalho, dedique-se a ele, zele pelas suas relações hierárquicas, busque aprimoramento constante nos estudos e domine os conteúdos a serem apresentados em sala de aula, tenha paciência com as crianças e amor por elas e seja equilibrado em seus sentimentos e emoções. Para isso o professor deve abster-se de posicionamentos políticos e sociais e submeter-se ao constante controle de suas atividades e comportamentos, inclusive nas horas vagas e momentos de lazer. O controle da mente e do corpo do professor, moldável para a tarefa que lhe aguarda, é defendido nos compêndios com fortes argumentos em prol do sucesso da missão que é a educação.

3.3. IDEAIS DE EDUCAÇÃO VEICULADOS

Como exposto até aqui nas referências citadas, o campo pedagógico se constituiu concomitante com o nascimento dos compêndios para formação de professores, uma correlação entre si que hoje é reconhecida como parte da constituição da Pedagogia como campo. Os compêndios sobre pedagogia definem ideais e práticas que nasciam da demanda crescente da sociedade pela escola, uma resposta à questão social emergente sobre o desafio de constituir escolas e ter sucesso no processo de ensino. O estudo dos compêndios evidencia importantes preocupações, tais como: o que é educação, a importância das escolas e, principalmente, o que se pretende com a educação escolar.

Em *A Arte de Ensinar* de Emerson E. White, temos os primeiros capítulos dedicados ao debate sobre o que é educação, o papel da escola como instituição para instrução e quais são os fins dessa instrução. É importante notar que, em grande parte dos compêndios, há uma diferença bem demarcada pelos autores entre educação e ensino. Para tal, ele apresenta a definição de vários autores da época sobre o que é educação e ensino e percebe que muitos desses autores não definem com precisão o termo, mas deixam ao leitor à descoberta sobre essas respostas e ainda apresentam ideias que misturam a definição do que é educação com os seus princípios.

White (1911, p. 15) defende, no primeiro capítulo, que o ensino é uma parte da educação, mas educação e ensino não são práticas separadas, devem acontecer concomitantemente. Para ele, o ensino é “uma das artes incluídas na educação. Póde-se definir o ensino como ocasionando, no aprendiz, as actividades que resultam em conhecimento, força e pericia”. Ele também evidencia que a educação escolar é complexa e tem aspectos específicos que devem ser considerados a partir de sua natureza, ligada às atividades realizadas na escola.

Para o autor, é a filosofia que garante elementos para pensar e definir qual caminho deve ser seguido na arte de educar, os fins e objetivos da educação,

entretanto a filosofia não diz como isso deve ser feito, por isso é importante um estudo dedicado à arte de ensinar, que lide com os desafios do próprio fazer.

A philosophia procura as causas finaes, os principios universaes, e estes são demais remotos e transcendentos para servirem de guia pratico ás artes definidas, e particularmente á arte de ensinar. Philosophia não dá pão. Ella pode determinar os fins últimos da existência humana, e o conhecimento essencial á sua realização; mas ella não pode dizer *como se adquire tal conhecimento*. O methodo de ensinar envolve o processo pelo qual a intelligencia adquire tal conhecimento, e para isso devemos recorrer à psychologia. A philosophia tem seu valor pedagogico determinando os fins ultimos da educação, e assim a função geral da escola, o seu curso geral de estudar, etc., mas ella projecta pouca luz sobre o processo de ensino. (WHITE, 1911, p. 16)

A Filosofia determina os fins da educação porque é ela que pensa sobre os ideais humanos e permite transcender nos aspectos que tangem a formação do sujeito, independente do sistema escolhido. “Todos os *systemas* de educação são baseados em algum fim philosophico, e póde haver tantos *systemas* quanto são os fins considerados (WHITE, 1911, p. 18). Entretanto o limite da filosofia é determinado pelos resultados que se quer obter no aluno, que são “subjectivos e immediatos”, cabendo a filosofia o debate sobre a educação em seus aspectos “objectivos e remotos”, cabendo à psicologia determinar os princípios dirigentes sobre a arte de ensinar e o melhor guia para a instrução primária, visto ser ella a ciência que melhor evidencia os aspetos subjectivos e immediatos.

O segundo e o terceiro capítulos de *A Arte de Ensinar* dedicam-se a explanar sobre os princípios e fins da educação. Para o autor, somente definindo quais são os fins e princípios da educação é que será possível a decisão sobre o melhor método a ser utilizado para alcançar esse fim. É preciso que exista um alvo definido porque o objetivo a ser atingido revela qual o melhor processo para que ele aconteça. O autor defende a escolha de um método a partir dos princípios e fins da educação, por isso esses dois capítulos trazem traçam um debate sobre esses dois aspectos

de forma tão intrínseca que não conseguimos definir com precisão quanto ele deixa de falar sobre os fins da educação e passa a falar somente sobre método. Em sua argumentação, White vincula o sucesso do processo de ensino ao método, como também o fim que se quer buscar com a instrução.

No segundo capítulo são apresentados três fins fundamentais da instrução:

- Conhecimento a adquirir;
- Capacidade mental;
- Habilidade de execução.

Com relação ao primeiro fim, o conhecimento a adquirir, o processo de ensino envolve o saber e ele se completa quando o aluno alcança o conhecimento. Com isso, um curso de instrução elementar apresenta condição para “promover o bem-estar physico, moral, social e civil daqueles que aprendem”. Também passa por uma seleção de saberes úteis, pois o autor vislumbra o futuro e defende que as crianças utilizarão os conhecimentos constituídos na escola ao longo de toda a vida, nas relações e interações sociais no trabalho, na religião, na família, na vida adulta em geral. Seu fim é guiar e inspirar o homem para os altos deveres que cumprirá em sua vida além de conhecer o saber necessário que é a fonte de felicidade. (WHITE, 1911, p.33)

O desenvolvimento da capacidade mental é o segundo fim e está associado, neste caso, ao desenvolvimento da capacidade mental, ao intelecto, articulado em três direções: a aquisição do saber por observação e meditação; a expressão do saber por meio da linguagem, desenho, entre outros aspectos; e a aplicação ou uso desses conhecimentos. As ideias são resumidas nas palavras *aquisição*, *expressão* e *aplicação*. Esses três elementos estão fortemente atrelados ao método; por isso o autor utiliza diversas vezes o método para justificar o desenvolvimento da capacidade mental, como evitar a repetição como forma efetiva para se alcançar o conhecimento e o real desenvolvimento da capacidade mental.

Quanto ao terceiro fim está relacionado diretamente à cultura da habilidade, “a prontidão e a facilidade para fazer com um fim determinado”, muito utilizada em disciplinas como leitura, linguagem, escrita, cálculo e desenho e tece argumentos com relação ao trabalho na escola que visa a cultura da habilidade

A cultura da habilidade, nestas disciplinas, consome mais do que a metade do tempo do mestre, em nossas escolas elementares; e, na obtenção de nenhum outro resultado, ha tão lamentável desperdício de esforço. Explica se tal desperdício pelo pouco interesse da criança em exercicios que se destinam á cultura da habilidade; affirma-se que o saber somente é a base do interessa da criança. Ao contrario, o desejo se agir com exito é um dos mais fortes estímulos da puerícia. (WHITE, 1911, p. 35)

White deixa claro a necessidade do exercício e da cultura da habilidade como um dos fins da educação para que se alcance êxito na tarefa educativa e argumenta ainda, a despeito da ideia de que a criança não gosta de exercícios de habilidade e que esses exercícios seriam um desperdício de tempo, que a criança se interessa sim por atividades em que o estímulo para sua realização seja a vontade de agir com êxito.

No terceiro capítulo o autor descreve ainda mais a tríade dos fins da educação que ele apresentou no segundo capítulo, entrelaçando seus argumentos sobre os fins da educação aos métodos para se alcançar esse fim, de forma que fique evidente a ligação entre eles e a responsabilidade da escola e do professor pelo sucesso da instrução escolar.

Antonio Pontes (1881, p.2), em *Compêndio de Pedagogia*, defende que “a educação prepara o homem para duas existências sucessivas, uma na terra e outra no Céu”. Neste sentido, o ideal de educação defendido leva em consideração a tríplice natureza do homem

Eis pois, a tríplice natureza do homem, quer em seus meios, quer em suas manifestações; porém unica em seu fim como em sua essência:

o corpo ao serviço do espirito, a alma dotada de razão para dirigi-lo pelo conhecimento da verdade, e a consciencia com o sentimento do dever, para fazer bom uso da intelligência. (PONTES, 1881, p. 6)

É da natureza tríplice do homem que o autor organiza suas ideias e ideais de educação, dividindo sua abordagem em questões voltadas para a educação física, para a educação moral e para a educação intelectual, explicitadas na segunda parte do impresso. A segunda parte do impresso dedica-se a explicitar cada uma dessas abordagens da educação.

A educação física foca suas atenções no corpo e na saúde das crianças. Aspectos como higiene, ginástica e educação dos órgãos do sentido são considerados peças chave para que a educação física tenha sucesso

A educação physica se reduz, pois, a tres pontos principaes; debaixo do ponto de vista hygienico toma precauções e dá conselhos ; na segunda parte, que é a gymnastica, desenvolve e dá direcção às forças por meio de exercicios corporaes ; o terceiro ponto é aquelle em que a educação prepara o corpo para o serviço da alma, tornando os órgãos dos sentidos mais aptos e infalíveis. (PONTES, 1881, p. 36)

É uma completa educação do corpo com o objetivo de educar a alma e garantir o pleno desenvolvimento da criança. Os aspectos da higiene e da ginástica na escola já foram abordados por outras pesquisas e trabalho relevantes, que demonstram a legitimidade que existe no projeto da escola moderna em educar não só a mente, mas os corpos e os espíritos. O que nos chama atenção aqui é a educação dos sentidos, sobre a qual nos debruçaremos para melhor compreensão.

Para o autor:

A educação dos órgãos dos sentidos é a passagem da educação physica para a educação intellectual, é o meio termo, que participa de uma e de outra. Esta parte da educação é muito mais importante do que á primeira vista póde parecer, pois com effeito é dos sentidos

que o homem recebe o maior numero de suas idéas principalmente na primeira idade da vida” (PONTES, 1881, p. 56)

O autor também reconhece que a natureza se encarrega da educação dos sentidos, mas nem por isso o professor não tem responsabilidade sobre ela. O professor pode educar os sentidos de forma a aperfeiçoar seus as informações recebidas. Na sequência são apresentados conselhos e orientações para cada um dos cinco sentidos serem apurados ou preservados, como evitar sons altos para não prejudicar a audição, ou ainda fazer exercício de reconhecimento de objetos com as mãos para aprimorar o tato (PONTES, 1881, p. 56 e 58).

O tema da educação moral é considerado por Pontes (1881, p. 59) a principal forma de educação, pois é ela que “fórma o coração”.

É pois, de todos os ramos da educação o que mais atenção merece, porque constitue o homem na altura, em que a Deus aprouve collocar-o na criação, habilitando-o a fazer um uso legitimo do preciso dom a liberdade. (PONTES, 1881, p. 59)

Trata-se do aspecto mais importante da educação porque é a moral que vai guiar o sujeito em toda a sua vida, completando a educação física e intelectual. É por meio da moral que as escolhas corretas e esperadas serão tomadas. A mensagem que o autor quer passar é bastante clara, indicando que nada vale o conhecimento e a saúde física, se o caráter não está em equilíbrio com esses aspectos.

Neste sentido, o autor destaca importância da educação moral, que tem como objetivo reprimir as tendências ou potencializá-las, tanto nos aspectos individuais como coletivos. Delimitado esse campo, ao professor são apresentados quais temas devem ser considerados para educação moral, como o amor da família, da pátria e do próximo. Por último são apresentados os ideais da educação intelectual “A educação intelectual tem por fim o desenvolvimento das faculdades pelas quaes o homem aprende e conhece” (PONTES, 1881, p. 81).

As faculdades ligadas ao trabalho e aos processos intelectuais, como razão, ideias, noções, percepções, juízos, raciocínios, atenção e memória, constituem a inteligência e são os objetos do estudo do último trecho da segunda parte do impresso.

Nesta parte há indicações gerais da importância dessas faculdades e sobre como o professor tem o dever de mantê-las e estimulá-las, partindo de práticas que as favoreçam, como “excitar-lhes o juízo” sempre que possível, meios de atenção e percepção, “habituar o menino a descobrir a consideração essencial e decisiva em uma questão”, “exercer o bom senso prático e moral”, utilizar frequentemente de perguntas e questionamentos sobre as lições, aproveitar as lições na língua vernácula e suas explicações para a leitura e ainda faz indicações de como exercitar a memória. Pontes ainda apresenta e explica o que são o raciocínio indutivo e o dedutivo neste trecho, mas nossa pesquisa tratará sobre eles nos capítulos sobre o Método. (PONTES, 1881, p 91-92, 96)

Didática (nas escolas primárias) inicia, já na introdução, com o importante debate sobre os fins da educação, em que o grande questionamento da escola passou de “como ensinar” para “como educar”, devido às novas condições sociais que exigem uma mudança de foco. O autor apresenta argumentos para expor a necessidade de mudanças na educação devido aos fracassos observados na educação escolar. Ele traz uma crítica ao ensino da escola tradicional, que exigia uma disciplina rígida, onde os conteúdos eram transmitidos seguindo lógicas intrínsecas da disciplina apresentada. Já a escola educativa, defendida pelo impresso, coloca o aluno no centro das preocupações educativas e ele mesmo realiza seu aprendizado, dentro de uma lógica que respeite seu desenvolvimento (TOLEDO, 1881, p. 10-13).

Toledo ainda cita a Reforma Caetano de Campos, de 1891, ocorrida em São Paulo, como um exemplo de transição possível para um modelo de educação que não seja tradicional, um processo que exige mudar a mentalidade de professores, dos pais e adaptar toda a escola aos novos modelos educativos.

No espírito dos conceitos expostos, a propaganda da escola nova terá de demonstrar ao professorado os verdadeiros fundamentos da educação ; terá de indicar as necessidades materiais e sociais do meio em que a criança vive, bem como as possibilidades que ellas têm de, educando-se, melhorarem-se a si mesmas e de melhorar as condições do meio em que vivem. Em seguida, desfazendo preconceitos de finalidade e de técnica, terá de implantar-lhe no ânimo coragem bastante para romper com o passado e ver, nas melhoras do indivíduo, sob o influxo escolar, a mira dos seus trabalhos, e compreender que taes melhoras só podem ser atingidas se os próprios educandos se esforçarem por alcançá-las. Isto levá-lo-ia a desopreoccupar-se da bagagem de inutilidades mentaes accumuladas para fazer exames ; e a usar as disciplinas do programma como instrumentos para tornar seus alumnos sadios de corpo e de alma, empenhados no aperfeiçoamento da sociedade em que se acham integralizados. (TOLEDO, 1930, p. 14-15)

O importante trecho acima condensa o que Toledo defende em seu impresso sobre a necessidade de mudar a abordagem realizada nas escolas a fim de possibilitar um ensino mais dinâmico, mais próximo à realidade da criança e desvencilhado das arramas dos programas, como os exames, para que o ensino tenha êxito. Além disso, há uma clara defesa sobre o papel de atuação do indivíduo na sociedade, em busca de seu aperfeiçoamento. A educação tem um fim maior, um objetivo para o futuro, na formação de pessoas integradas e preocupadas com as questões sociais.

Para tal empreitada, Toledo defende formas de organização do ensino bastante arrojadas e condizentes com os princípios da Escola Nova, como programas simplificados, flexíveis e globalizados e atividades sensoriais e físicas, além de uma profunda mudança nos métodos de ensino, grande foco do seu impresso, que será tratada no próximo capítulo deste trabalho. (TOLEDO, 1930, p 17-30; 31-47)

Em *Escola Brasileira*, também de João de Toledo, o autor se dedica a expor questões de identidade do país que devem ser consideradas e trazidas para a

educação popular, considerando as características e desafios do Brasil, em termos educativos, para constituir e manter um sistema de ensino único e eficaz.

O autor apresenta a educação até os seis anos como uma tarefa da família, dos sete aos doze acontece a intervenção direta da escola, em que há grande receptividade sobre conhecimentos e aprende-se com o exemplo e a imitação de modelos. O autor apresenta ainda a moralidade como um dos fins a educação, que possibilite a “liberdade de agir, quanto possível, sob os dictames superiores da razão, sem os entraves das inclinações subalternas; moralidade que seja a base da ordem no meio social, que permita ao indivíduo, em sua conducta, reconhecer e respeitar os direitos de outrem”. Novamente Toledo defende fins educativos que possam imbuir o sujeito da possibilidade de intervenção no meio em que vive

Além deste fim geral da educação, visado por todos os lares, todas as escolas e todas as instituições que se proponham melhorar as condições da humanidade, ha um outro, da máxima importância também, - é a criação de aptidões especiaes, que habilitem o indivíduo a tirar, do meio em que se acha, proveitos para si e para a collectividade. Esta face utilitária, que deve ser eminentemente prática, attende, antes de tudo, ás exigencias materiaes da vida; faz que, na luta pela existencia, elle seja dotado de mais energia, mais habilidade, melhor visão das cousas, e economize tempo e esforço. Os agentes educativos conjugam seus empenhos na consecução deste fim: os paes dirigem a escolha das profissões; o mestre primário familiariza o educando com o mundo que o cerca, e põe suas energias em actividade, durante todo o currículo escolar; os institutos profissionaes orientam o treino apropriado a cada função; e o ensino leigo, auxiliado pelo religioso ministrado nos lares e nas igrejas, radica, no ânimo de todos, o desejo de bastar-se e de ser util ao maior número possível. Esta finalidade completa a anterior, e ambas constituem o aparelhamento ordinário para a vida, o qual só pôde ser plenamente alcançado e superiormente exercido quando os agentes formadores do homem harmonizam seus esforços na communhão dos mesmos ideaes. (TOLEDO, 1932, p. 18 e 19)

Evidencia também a defesa de um sistema de ensino brasileiro articulado e coeso, que defenda os mesmos fins, que se complemente e garanta que o sujeito seja pleno de suas capacidades físicas, intelectuais e morais.

Um dos focos do impresso, voltado às questões da escola brasileira, é melhor explicitado no capítulo VI, que apresenta a escola como um espaço privilegiado para a defesa e o ensino de ideais nacionais. Trata-se um capítulo curto e direto sobre o preparo político, o civismo, necessidade da independência econômica e a questão da saúde⁷. O projeto de civilização da escola moderna fica aqui evidenciado:

Nas sociedades civilizadas, e á medida que apuram ellas sua cultura, as sciencias, as artes e a moral permitem visualizações do bem, do bello e do justo que animam sonhos e criam actividades. [...] Entre pelos olhos a dentro, de quem quer que reflita sobre o futuro das nações, a necessidade da criação e da propagação dos ideaes de cada uma delas. [...] Não é possível protelar por mais tempo esta enunciação ; só os ideaes bem determinados, fortemente sentidos e buscados com ardor são laços estreitos bastante para nos unir a todos, filhos deste paiz, em um corpo homonêgeo, compacto, indissolúvel; e, sem elles, os empenhos se chocame ás vezes de contrariam : - definidos com precisão, determina-se a convergencia de todos os esforços, e a róta a seguir por si se denuncia, á luz da finalidade predeterminada. Á escola cabe essa missão, como elemento que actúa mais cedo, na época mais adequada ás boas sementeiras. (TOLEDO, 1932, p. 75-76)

A missão civilizadora, de defesa dos ideais da pátria, é da educação escolar, por garantir, na mais tenra idade, em que a influência sobre o sujeito é maior, os ideais defendidos socialmente.

---

⁷ Importante questão do período tratado, em que ainda havia muitos problemas de saúde pública e sanitária e a escola exercia um grande papel na educação da população para a manutenção da saúde. Para mais informações, consultar: FIGUEIREDO, Túlio Alberto Martins de; MACHADO, Vera Lúcia Taqueti; ABREU, Margaret Mirian Scherrer de. A saúde na escola: um breve resgate histórico. **Cien Saude Colet [Periódico na Internet]**, v. 15, n. 2, p. 400, 2010.

Ao longo de seu impresso, Toledo (1932, p. 209-223) ainda defende o ensino ativo e o conhecimento de aspectos da realidade brasileira das crianças para a atuação na escola, relativos à higiene e fatores de crescimento e nutrição, variáveis que podem torna mais penoso o desafio que é ensinar as crianças. Mais especificamente sobre o ensino ativo, o foco apresentado é a aquisição de experiências, que incidem diretamente na forma como o professor ensina, no método, exigindo que as crianças tenham contato direto, na medida do possível, com os objetos de ensino mesmo que não seja possível abarcar todas as experiências necessárias e desejadas.

Já em *Planos de Lição*, outro impresso de João de Toledo (1934, p. 8-9), impresso que participa de uma coleção sobre o ensino, há referências mais diretas a como tornar possível o ensino dos ideais de educação defendidos, o que incide diretamente sobre os programas, tema que inicia o impresso. Para isso, o autor apresenta as finalidades e objetivos dos programas, que buscam orientar o preparo da escola, indique conhecimentos essenciais e aptidões a serem desenvolvidas, auxilia na seleção de atividades a serem realizadas, ordena e seria os conteúdos, deixa margem flexível para possíveis modificações necessárias; e, sempre que possível, que os conteúdos possam acompanhar os interesses das crianças.

Mais adiante o autor se dedica a explicar o ensino globalizante, a apresentação de métodos para o ensino articulado de temas e de noções comuns, compondo o que hoje podemos chamar de uma abordagem interdisciplinar, defendido pelo autor para que haja lógica e conexão entre os conhecimentos estudados, aproximando-o dos alunos e de suas áreas de interesse.

Em suma, a educação escolar, voltada para as massas, tem a finalidade de educar e civilizar o povo, equilibrando os interesses do sujeito e da coletividade

A escola popular controla as actividades instinctivas do educando ; alinha e ordena as actividades sociaes, em cujo exercício elle já se acha ; suggere problemas novos, para a solução, com vistas a situações especiaes, certas ou provaveis no correr da existencia. É propulsora em seus processos, e utilitária em sua finalidade, isto é,

desperta, origina e estimula energias, e transforma estas energias em funções proveitosas á vida. Educa no sentido dynâmico, para producção de trabalho que assegure, aos indivíduo e á sociedade, a pose e o gozo de commodidades e prerogativas elementares, criadas pela civilização. Para mais, o currículo de quatro annos não basta, e nossos recursos escassêam. (TOLEDO, p. 26).

Lições de Pedagogia, de Bomfim (1920, p. 14), conceitua aspectos importantes do desenvolvimento humano, como a constituição da personalidade e das relações sociais, para aprofundar a questão da educação, seus fins e princípios, e justificar a sua necessidade. A temática também exigiu do autor a conceituação do que é a Pedagogia, que tem como objeto a “systematisação dos principios que devem inspirar a obra da adaptação do indivíduo ás condições de vida humana”, e ela deve buscar nas ciências os elementos necessários para se efetivar. Para ele

O fim da educação é, já o vimos, a adaptação consciente do homem ás condições do viver humano. É isto que, subjectivamente, se considera como – *preparo para a vida* [...]. (BOMFIM, 1920, p. 16)

E se completa a ideia de uma educação que almeja o futuro, como pais que pensam no futuro de seus filhos

Pensamento de um *futuro* e desejo de garantir um *destino feliz*, intenção de *preparar para a vida*, reconhecimento da necessidade de *transmitir* aos filhos toda a *experiencia* que possuem – taes são os motivos mais ou menos explícitos na consciência dos progenitores, e que os dirigem na intervenção educativa. Esses mesmos, bem compreendidos, devem ser os motivos da orientação racional para a perfeita resolução do problema. (BOMFIM, 1920, p. 18)

Bomfim (1920, p. 18) ainda defende que a educação é um “facto natural, uma realidade necessaria”, configurando a inevitabilidade do processo educativo. Enquanto inevitável, natural e esperado, deve ser organizado, para que se atinja os melhores fins. Para isso é preciso compreender a atividade psíquico-social dos

sujeitos, a plasticidade do cérebro e a força da imitação nos processos educativos (p. 20). A educação é a adaptação do homem ao mundo.

A educação está fortemente vinculada ao progresso, constituindo um fator de relevância para a empreitada educativa, que objetiva fazer da criança “uma creatura sã, moral, activa e productora”. Para tanto, é preciso estimulá-la a alcançar todos os avanços que lhe são possíveis, mas o autor limita a ação da educação

Do ponto de vista geral e social, o effeito da acção educativa é excellente – si produziu uma personalidade util, e si evitou que se formasse um parasita, ou um criminoso ; mas, do ponto de vista pessoal, muitas vezes, parece bem reduzido o gráo de apuro que se realisa, porque, em verdade, a educação não transforma o character natural do individuo, nem póde substituir as suas qualidades essenciaes. Substitue-se a forma da reacção, mas os impulsos intimos que a dictam serão sempre os mesmos, porque elles são a funcção da própria organização nervosa. (BOMFIM, 1920, p. 26)

Por mais efetiva e necessária que a educação seja, ela tem um limite de alcance que resvala em aspectos pessoais que determinam comportamentos e atitudes. O argumento pode fortalecer a ação da escola e diminuir a frustração do professor em perceberem, logo em sua formação, que nem sempre os alunos serão atingidos como o esperado. Para reforçar essa possibilidade de interpretação, o autor expõe mais adiante os fatores do insucesso da tarefa educativa que, para ele, originam-se da falta de clareza quanto aos objetivos, fins, limites e perspectivas da educação escolar. (BOMFIM, 1920, p. 27)

Como a educação precisa ser organizada para alcançar seus fins vinculados ao progresso, é indispensável que sua iniciativa tenha um ideal

Tudo isto equivale a dizer : que a obra da educação se tem de inspirar num ideal geral, ideal de progresso e de evolução moral. Esse ideal será a própria indicação do que deve ser o viver de amanhã, - qual deve ser essa formula de vida, mais perfeita e mais

apurada, para onde se encaminha a especie humana. (BOMFIM, 1920, p. 30)

Lições de Pedagogia, de Chasteau, parte de definições diversas sobre a educação para delimitar sua perspectiva. Com citações à J. Mill, Stuart Mill, Kant, Saussure e Spencer, que o autor interpreta como complementos à uma ideia maior, a de que “o homem tem em si uma soma de germens a desenvolver, devendo aproximar-se, o mais possível, dum ideal de perfeição”. Neste sentido, o autor defende que todos os sistemas de educação têm como principal finalidade permitir que o homem alcance ao máximo a perfeição. Chasteau apresenta a ideia de que a educação é uma arte e uma ciência, pois possui mecanismos que dependem de regras universais ou do tato das pessoas envolvidas no processo educativo, por isso deve ser estudada cientificamente para a maior compreensão dos seus princípios. (CHASTEAU, 1902, p. 7 e 9)

O educador, segundo Chasteau, deve seguir caminhos para efetivar a prática educativa: da educação, da instrução e da disciplina. A harmonia entre esses três caminhos a serem seguidos resultará em sucesso.

Uma educação completa deve basear-se no seguinte: Dominio, brandura, exercicio e preparação das faculdades da intelligencia (educação propriamente dita; aquisição de conhecimentos uteis ou indispensaveis (instrucção); habito de submissão de obediencia, de respeito, (disciplina); [...]. (CHASTEAU, 1902, p. 16)

Articulado a esses preceitos defendidos por Chasteau (1902, p. 16) há ainda os ramos da educação que são as bases do trabalho da escola: a educação física, a moral e a intellectual. A educação física abarca as questões de higiene, ginástica e educação dos sentidos. Já a educação moral se encarrega da sensibilidade, das tendências e inclinações pessoais, sociais e superiores, liberdade e consciência moral, direitos e deveres para consigo mesmo, para com a sociedade e para com Deus. A educação intelectual trata das faculdades da inteligência, como a razão, a percepção, a atenção, a comparação, a generalização, a abstração, o juízo, o

raciocínio, a memória, a associação de ideias e a imaginação. (CHASTEAU, 1902, p. 17-58; 71-203)

Omer Buyse (1927, p. 8), em *Methodos Americanos de Educação*, reserva a introdução de seu compêndio para exaltar os Estados Unidos e suas conquistas sociais e econômicas, destacando o trabalho como fonte de riqueza e ganhos como nação e apresenta alguns dados estatísticos para comparar diferentes países. Dentre eles, destacamos um trecho que explicita sua comparação.

Por detraz de todo americano se acha o operario. O homem é julgado pela sua capacidade de produzir e de realizar. Não se admite que o diploma outorgue certo grau de nobreza intellectual. De facto não ha ociosos entre os americanos natos ou naturalizados. A caridade publica das cidades não mantem hordas de inaptos que, em algumas de nossas cidades, chegam a attingir 24% da população. (BUYSE, 1927, p. 9)

A introdução já descortina o foco do impresso de mostrar ao leitor o modelo americano como ideal de educação para superar problemas e progredir em aspectos sociais e econômicos. Entretanto, o autor faz uma ressalva

Grandes preocupações se impõem para transplantar systemas de um meio para outro. Longe, pois, do nosso pensamento querer apregoar a copia servil dos methodos americanos. Nosso único cuidado é de apontar, aos olhos do leitor, os factos notaveis donde se deprehende a physionomia e o character da instrucção nos Estados Unidos. (BUYSE, 1927, p. 10)

O modelo americano é apresentado como possibilidade de utilização pela observação dos seus resultados enquanto nação, algo a se almejar, mas que estaria aberto à adaptações e variações de acordo com cada realidade, pois, segundo o próprio autor, “o regimen de educação e de instrucção d'uma nacionalidade é dominado pelas influencias sociaes, economicas e historicas. Elle se apoia, dentro

de certa medida, sobre os costumes e tradições dessa mesma nacionalidade”. (BUYSE, 1927, p. 10)

Como fim da educação é possível perceber que o intuito é de formar pessoas com a “convicção de que há poucas dificuldades que uma vontade tenaz e inteligentemente orientada, apegada ao seu objectivo, paciente nos esforços para atingil-o, não seja capaz de vencer”. O autor defende ainda a escola pública e gratuita como base da igualdade, que desperta a “dignidade humana” e, baseados nos ideais americanos, o espírito de liberdade deve ser promovido em todas as escolas. (BUYSE, 1927, p. 11 e 12)

Augusto Coelho em *Noções de Pedagogia* apresenta inicialmente os aspectos prescritivos da educação escolar e da organização da escola e depois, na parte final do impresso, expõe sua teoria geral sobre a educação. Para ele, a educação é um meio pelo qual adaptamos o indivíduo às condições do meio em que se encontra, baseados nos próprios esquemas naturais de aprendizado, com vistas à civilização. (COELHO, 1906, p. 231)

Se o indivíduo colectivo tende, sob tal influencia, a ajustar-se, constante e gradualmente, ás condições exteriores – *adaptando-se a ellas*, não poderemos nós, conscientes e deliberadamente, adaptar o educando a certas condições previamente prefixas, quer physicas, quer mentaes, isto é, á *civilização* d'uma dada epocha? (COELHO, 1906, p. 230)

A educação organiza-se de acordo com determinados fins, dividindo-se em educação physica (ramo que trata do crescimento e desenvolvimento físico do organismo), intellectual (responsável pelas operações mentais, a inteligência), moral (“*via a adaptar o educando ao cumprimento dos seus deveres moraes e juridicos*”), technica ou profissional (responsável pela aplicação dos conhecimentos com o objetivo de produzir bens úteis para a vida) e esthetica (ramo que desenvolve o gosto estético, a apreciação do belo). (COELHO, 1906, p. 233)

Delineado cada ramo da educação, cabe agora a organização de espaços educativos, centros educativos em que esse conhecimento aconteceria.

Em geral, e então serão elles, - todos aqueles em cujo seio um indivíduo possa receber a influencia d'um elemento capaz de lhe aperfeiçoar, pela sua acção educativa, as faculdades, podendo, em tal caso, ser considerado como taes – as officinas onde o operario se educa praticamente, as academias onde o homem culto vae, pelo contato com os espiritos superiores, desenvolver o proprio espirito, as bibliotecas em cujo seio vae cada um de nós aperfeiçoar-se pelo contato, atravez do livro, com o pensamento de varões vivos ou mortos, e assim por deante. (COELHO, 1906, p. 237)

A interessante ampliação dos espaços onde o conhecimento acontece traz novos significados para a tarefa educativa. A educação acontece em espaços organizados especialmente para o ensino ou ainda em espaços em que o ensino perpassa, mas não necessariamente faz parte de um sistema organizado e estruturado com tal fim.

Princípios de Educação, de P. Francisco Ozamis, apresenta a educação como “synonimo de *elevação*, não de qualquer modo, mas *totalmente*, abrangendo assim a parte physica, intellectual e moral do homem”. (OZAMIS, 1915, p. 3). Diferente de todos os impressos estudados até aqui, *Principios de Educação* dedica um capítulo à defesa da educação feminina, pois “Não é somente o homem que é perfectível e portanto, educavel: a mulher possui eguaes direitos divinos, sociais e individuais”. (OZAMIS, 1915, p. 40). O autor reconhece diferenças inegáveis entre homens e mulheres, argumentando que essas diferenças devem ser levadas em consideração na organização da educação escolar. Para Ozamis, os homens são superiores às mulheres no que tange aspectos do pensamento e raciocínio abstrato, enquanto a mulher é superior ao homem em atividades que pressupõem sensibilidade e vivacidade. (OZAMIS, 1915, p. 43-44)

Ozamis também defende a moral como fim da educação e a máxima “mens sana in corpore sano” como foco orientador da educação. Mesmo que haja uma

supremacia do fim moral da educação, é preciso que exista uma harmonia entre a educação moral, física e intelectual, pois o homem traz todos esses aspectos nas suas experiências de vida, por isso é dever da educação zelar pela organização e garantia desses aspectos na educação do indivíduo. (OZAMIS, 1915, p. 48 e 53)

A instrução é um dos aspectos da educação, que por sua vez é a via de crescimento e desenvolvimento social e coletivo dos indivíduos

[...] não ha grandeza social sem a direção das energias individuais. É a razão por que quantos amam a Patria e sentem pela humanidade o fervor altruísta ainda, jamais poderão esquecer a instrucção, e principalmente a educação dos individuos, porque dessas abelhas, fabricantes do mel, se forma a colmeia social. (OZAMIS, 1915, p. 98)

Neste impresso é possível observar a ideia da educação como domínio os instintos e da vontade com vistas a um bem maior, superando as necessidades de satisfação simples para cultivar “aspirações da alma racional”, em conformidade com os fins humanos. Citando Santo Tomás de Aquino, Balmes, Delfim Moreira, Platão, Kant, entre outros autores, Ozamis defende ao longo de todo o impresso a educação como elevação humana, para a formação de um homem equilibrado, voltado para a apreciação da verdade, da bondade e da beleza. (OZAMIS, 1915, p.105 e 111)

Teoria de Educação, de João Cesca, definia a pedagogia como arte e como ciência e identifica processos importantes pelos quais a educação trabalha sobre o indivíduo, como criação, o adestramento e a educação propriamente dita, na defesa da adaptação do homem ao ambiente por meio do conhecimento estruturado sobre ele (CESCA, 1913, p. 26). Novamente a civilização surge como fim e justificativa da tarefa educativa

A educação é, além disso, tanto mais necessária, quanto a civilização, se consiste, por um lado, no domínio do homem sobre a natureza, tem, por outro, como necessária consequência, a maior subordinação do indivíduo à sociedade, e a maior necessidade de que êle seja conformado a esta vida superior. Na convivência civil

ninguém pode estar isolado, mas cada um tem necessidade dos outros e deve contribuir com a própria acção para o bem comum ; e, para que possa fazer isso fácil e espontâneamente, deve ser desenvolvido de modo que o altruísmo e a cooperação se tornem uma exigência e um elemento capital da sua personalidade. É esta justamente a missão educativa, a qual surge com a civilização, e com o progresso desta adquire cada vez maior importância e latitude, não só porque cresce progressivamente a cultura a transmitir de geração a geração, mas também porque a sociedade está sujeita a uma evolução contínua, em virtude da qual, embora os indivíduos se tornem cada vez mais diferentes na estrutura e nas funções, a sua missão se torna cada vez mais íntima, mais estreita e mais extensa. (CESCA, 1913, p. 28 e 29)

A educação e sua crescente complexidade são frutos do próprio processo evolutivo e civilizado contínuo das sociedades, que exigem da educação cada vez mais alcance.

O autor observa como intrínseca a relação entre educação e criação, fenômenos que não existem independentes um do outro. Ambas têm relevância ímpar na vida humana, possibilitando a vida em sociedade (CESCA, 1913, p. 32). Apesar de toda a percepção da educação como caminho para ao progresso, há o questionamento da crença da onipotência transformadora da educação, segundo ele, surgida no século XVIII, argumentando que a história nos mostra o contrário do que as expectativas da época esperavam. Há sim limites para a atividade educativa e o autor levanta dois principais motivos: a falta de força de vontade e a predisposição inata para o mal. (CESCA, 1913, p. 35 e 36)

Mais adiante, Cesca expõe que o fim da educação intencional é “corrigir e completar a obra da natureza, da sociedade e da família” (CESCA, 1913, p. 78) e pontua que a educação intencional, para ter os resultados esperados, deve ser metódica e sistemática, determinando com clareza e precisão seus fins e os meios pelas quais ela acontecerá (CESCA, 1913, p. 80). Entretanto, a educação intencional não é a instrução escolar, pois a última tem poder limitado no que tange

aspectos da vontade e dos sentimentos, apresentado maiores resultados em “enriquecer a memória e desenvolver a inteligência”. (CESCA, 1913, p. 78; 80-81)

Analisando especificamente o capítulo VIII, sobre a instrução, identificamos um interessante debate realizado pelo autor sobre os fins da instrução, em que alguns acreditam ter um fim puramente teórico e utilitarista, enquanto outros defendem que a instrução é um caminho para que o indivíduo alcance a virtude. Para Cesca, ambas têm partes verdadeiras, mas deve-se dispensar as duas e criar uma terceira via, que aceite as verdades de cada uma e harmonize suas expectativas, formando uma “concepção unitária” sobre a instrução. (CESCA, 1913, p. 143)

A crítica das duas opiniões opostas permite-nos reconhecer como a instrução no seu desenvolvimento tem mirado a uma pluralidade de intentos, os quais não podem ser distintos e opostos entre si, mas devem convergir para um fim superior, que os abrace a todos. Serve ela, primeiro que tudo, para transmitir os resultados do trabalho intelectual das gerações passadas, e para dar, assim, a cada novo indivíduo um pronto e rápido conhecimento do ambiente físico e social em que se encontra, de modo que lhe permita a compreensão do lugar que ocupa em a natureza e na sociedade, e a determinação do papel que lhe incumbe em consequência da divisão do trabalho social. (CESCA, 1913, p. 150)

E ainda explicita a diferente natureza da educação das escolas, ministradas pelos professores, e das casas, antigamente ministradas pelos pedagogos

O pedagogo, tão comum nos séculos passados entre as classes sociais mais elevadas, tornou-se agora raríssimo, tendo-se até modificado quási totalmente a sua função, porque já não é educador, mas só instrutor; êle integra e completa, pois, a obra dos pais, ministrando aos filhos os conhecimentos que aqueles não estão em condições de lhes dar. (CESCA, 1913, p. 170).

Como podemos observar, os impressos estudados apresentam semelhantes aspectos de defesa de um ideal de educação civilizador, que garantam elevação moral, física e intelectual, que zele pelo desenvolvimento da criança com vistas ao futuro, formando um indivíduo ciente dos seus deveres para consigo próprio e para com a sociedade. Mesmo apresentando diferenças nas abordagens ou definindo, de formas distintas, qual seria o papel e os objetivos da educação, há uma constante preocupação com a formação geral do sujeito, reconhecendo inclusive aspectos limitadores da ação educativas, dos quais a instrução escolar não conseguiria lidar.

Os ideais para uma escola nova e moderna e a crítica aos modelos tradicionais de ensino também ficam evidentes. Há uma busca por modernização e inovação que ultrapassa as questões do método e incidem diretamente sobre os fins e princípios da educação, pois estão intimamente ligadas à forma: educar ou instruir as crianças é uma atividade cada vez mais complexa, que exige mais conhecimentos do professor quanto ao desenvolvimento físico e intelectual da criança para seu êxito, mais clareza sobre os princípios sob os quais o trabalho é embasado e mais certeza e segurança dos fins que se quer atingir.

4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E MÉTODO: OS SABERES ESCOLARES CIRCULANTES NOS COMPÊNDIOS

Diferente das abordagens realizadas até aqui, em que expomos e destacamos aspectos específicos de cada impresso, respeitando a diversidade de considerações observadas, faremos uma categorização dos métodos observados e traremos a contribuição de cada impresso nessas categorias, pois observamos que há uma aproximação entre os impressos, neste sentido, e uma defesa do método, no campo pedagógico, que perpassa, de forma mais ou menos direta, cada um dos compêndios estudados. Com maior ou menor ênfase, todos os impressos estudados apresentam questões referentes ao método e à forma como o ensino deve acontecer, indicando práticas possíveis e programas a serem seguidos, conservando certa flexibilidade e adaptabilidade para diferentes contextos.

O que expomos aqui conjuga-se com a afirmação de Silva:

Os manuais pedagógicos tiveram, assim, o ensino como seu objeto de ensino, produzindo uma espécie de *gramática do magistério* e articulando os elementos para se conceber e agir nesse ofício como nenhum outro tipo de livro fez, [...] (SILVA, 2005, p.52)

A primeira parte do estudo sobre as indicações para a prática, nos debruçaremos sobre o cotidiano da sala de aula e as orientações dadas para a organização da escola e da sala de aula, aspecto reconhecidamente importante para o professor em formação, abarcando temas como castigos e prêmios, rotina da escola, organização dos horários e programas, entre outros.

Na segunda parte, nos dedicaremos exclusivamente à compreensão dos métodos de ensino, buscando identificar quais estavam em voga no período, como eram indicados e orientados e os motivos pelos quais a defesa destes meios era realizada.

4.1 INDICAÇÕES PARA A PRÁTICA

A cultura escolar perpassa os impressos de formação de professores. Tanto na defesa de princípios e fins, quanto na prescrição de métodos e práticas, conseguimos observar a constituição de práticas e saberes que partem da experiência da sala de aula, das vivências com os alunos e da preocupação em aproximar a realidade da sala de aula e os docentes em formação.

Uma das indicações realizadas nos impressos refere-se aos programas de ensino. O que deve ser ensinado é tão relevante quanto o como deve ser ensinado e as críticas à escola tradicional e o momento de transição em que a escola do período passava exigiam definições, orientações e modelos a serem seguidos sobre os programas. O reconhecimento dos diferentes contextos em que a educação acontece e os desafios da criação de um sistema de ensino nacional, em diversos países, contribuíram para o surgimento da ideia de um programa de ensino flexível, amplo em seus conteúdos e aberto à possibilidade de pequenas modificações de acordo com o contexto em que a escola estava inserida.

A organização escolar tratava-se de um grande desafio para o novo docente, que era responsável pelo controle dos alunos, matrículas e gerência da sala de aula. É tarefa do professor administrar todas as variáveis existentes na escola, de forma a garantir que as atividades aconteçam. Alguns compêndios trazem imagens e modelos de documentos a serem seguidos, além de prescrições quanto aos materiais e móveis a serem dispostos na sala de aula, como podemos observar na Figura 17.

Tabella das dimensões dos bancos e mesas em relação ás edades das crianças

IDADE DOS ALUNOS	BANCO		MESA	
	ALTURA	LARGURA	ALTURA	LARGURA
De 6 a 7 annos.	28 a 32 centim.	24 a 25 centim.	56 a 59 centim.	30 a 33 centim.
» 8 a 9 »	32 a 34 »	25 a 27 »	59 a 62 »	33 a 36 »
» 10 a 11 »	34 a 36 »	27 a 28 »	62 a 64 »	36 a 38 »
» 12 a 13 »	36 a 38 »	28 a 30 »	64 a 68 »	38 a 42 »
» 14 a 15 »	38 a 42 »	30 a 33 »	68 a 72 »	42 a 44 »

Figura 17 – Trecho do livro *A Arte de Ensinar*, White

Fonte: Autoria própria, 2017

A preocupação e planejamento da aula são constantes no trabalho docente e abertamente defendidos nos impressos. Nas horas vagas, inclusive, o professor, para Payot, pode aproveitar os momentos livres para “preparar uma coleção de sólidos geométricos para a aula” (Payot, 1914, p. 277). Os materiais indicados para a prática são diversos, muitas vezes atrelados a alguma disciplina em específico, mas indispensáveis para o ensino, especialmente das crianças. As contribuições da psicologia e o reconhecimento de especificidades e características infantis que incidiram na compreensão sobre como as crianças aprendem se constituíram como base para a necessidade da adoção de materiais específicos para a aprendizagem. Sobre os materiais presentes na escola, encontramos um interessante parecer:

O Regimento de 29 de Dezembro de 1880, art. 6 determina, que cada escola esteja provida do seguinte material:

<<Um relógio, um armário, uma mesa com estrado e cadeira de braços para o professor, quatro cadeiras, destinadas às pessoas que visitarem a escola, bancos com encostos, e mesas com tinteiros fixos, em numero sufficiente para os alumnos ; um quadro grande de madeira, pintado de preto, sobre cavallête; uma collecção de modelos de escripta, um quadro, ou uma collecção de quadros do systema metrico decimal, régua, cabides para chapeós, talha para agua, e vasilhas menores>>” (Pontes, 1881, p. 199-200).

O fornecimento do material é de responsabilidade do professor, que recebe da Província uma quantia em consignação para a aquisição dos materiais. Nas escolas de meninas, a professora ainda deve fornecer materiais para o ensino de serviços domésticos, como agulhas (Pontes, 1881, p. 200). Pontes também cita, da cidade do Rio de Janeiro, o Regulamento de 16 de dezembro de 1876, art 41, que determina que o presidente da Província pode criar outras escolas desde que as que existam já contém com 60 alunos, sendo esse o limite para a gerência do professor. Há também a citação do “Regimento da Directoria da Instrucção” (1881, p. 188), em seu artigo 30, sobre indicação da utilização eficaz do tempo na escola.

Todos esses materiais, determinados como obrigatórios para o uso das escolas, expõem as intenções dela com essa organização, com o uso de materiais

As indicações sobre os processos de classificação dos alunos são feitas de forma direta, para que o professor novo não se sinta constrangido em fazê-lo, sendo o livro da classe o instrumento que o ajudará nessa tarefa.

[illegible]

Na imagem é possível observar como realizar o controle das matrículas e do rendimento dos alunos quando entram na escola e no momento em que é feita a avaliação final do rendimento, especialmente em leitura, escrita e aritmética. Consta também o nome completo da criança, a sua idade e a data da matrícula, além das informações sobre a escola, o professor e o ano letivo em questão. Podemos perceber a influência direta de materiais como esse na prática das escolas até os dias atuais, especialmente no que se refere ao registro do rendimento do aluno, com objetivo de mostrar seu progresso ou não ao longo do ano.

139

Indicações para a prática são o foco de *Methodos Americanos de Educação*, construído com base na descrição de práticas realizadas em diferentes escolas americanas. O impresso é rico em imagens e exemplos, buscando expor os modelos, métodos, materiais e práticas presentes no cotidiano de algumas escolas americanas. Evidencia-se o foco nos trabalhos manuais, modelagem e desenhos, apresentando formas para que ele seja desenvolvido e quais materiais podem ser utilizados, centrados em temas de interesse dos alunos (Figura 19).

Figura 19 - Trabalhos manuais, *Methodos Americanos de Educação*, 1927

Fonte: Acervo da autora, 2017

Coelho (1906) faz uma série de indicações para a prática, apresentando aspectos a serem seguidos, como mobiliário e materiais pertinentes ao uso nas escolas. Em meio a essas indicações, Coelho apresenta os meios de instrução, ou seja, “todos os elementos materiaes destinados, na escola, a auxiliar, directa e immediatamente, a acção do professor na apresentação de noções a oferecer aos alumnos” (Coelho, 1906, p.24). Na lista apresentada há o livro de ensino, as bibliotecas escolares, os museus escolares e as coleções de ensino. A lista de materiais é extensa, especialmente no que tange às coleções de ensino, por se tratarem de materiais específicos a serem utilizados em diferentes matérias. Quadros, modelos, mapas, globos, amostras de vegetais, entre tantos outros elementos de auxílio ao professor.

Percebemos a transição entre o Tratados e a Caixa de utensílios nos impressos estudados devido à preocupação em embasar a prática docente com fins e princípios fundamentados por diversas ciências, mas ainda há indicações importantes de práticas. A diferença entre os modelos se concebe na forma como as indicações são realizadas. Não se trata somente de uma prática, mas de práticas que envolvem métodos e são exemplos que trazem credibilidade à exposição científica. O foco está no convencimento de como determinados métodos são mais interessantes e adequados às novas prerrogativas da educação do período, que buscava uma escola nova e moderna.

4.2. O MÉTODO

O método de ensino nada mais é do que a forma, o caminho que se escolhe seguir para ensinar determinado conteúdo. O debate sobre o método passou a figurar de forma intensa no cenário brasileiro a partir das preocupações com a criação de um sistema de ensino e de um espaço de formação de professores. Para Souza (2000):

No decorrer do século XIX, conteúdo e método de ensino fizeram parte do intenso debate sobre a questão política da educação popular e os meios para efetivá-la, entre eles, a melhor organização pedagógica para a escola primária. Em toda parte, difundiu-se a crença no poder da escola como fator de progresso, modernização e mudança social. A idéia de uma escola nova para a formação do homem novo articulou-se com as exigências do desenvolvimento industrial e o processo de urbanização. O fenômeno de âmbito mundial foi alimentado pela circulação de ideias e modelos gerados nos países ditos “civilizados” na época. Os mais variados temas da organização escolar tornaram-se objeto da reflexão política e pedagógica: métodos de ensino, a ampliação dos programas com a inclusão de novas disciplinas, livros e manuais didáticos, a classificação dos alunos, a distribuição dos conteúdos e do emprego do tempo, o mobiliário, materiais escolares, certificados de estudos, a

arquitetura, a formação de professores, a disciplina escolar. (SOUZA, 2000, p. 11)

Os compêndios de formação de professores, como demarcadores do campo, construíram definições bastantes claras sobre muitos conceitos pedagógicos e esclarecem as possíveis dúvidas dos leitores quanto aos assuntos tratados. Neste sentido, é comum encontramos, de forma bem objetiva, a definição do que é o método antes da explanação sobre como utilizar esse método. Os compêndios estudados buscavam esclarecer os professores em formação não somente sobre como proceder em sala de aula, mas também o que é importante compreender para dominar a arte de ensinar.

A leitura e o estudo dos impressos evidenciou que, para muitos dos autores, o método era a principal questão a ser tratada, a ser exposta e ensinada aos professores em formação. As contribuições de diferentes ciências possibilitaram o conhecimento sobre como a criança aprende, mas o foco dos métodos de instrução na educação escolar era como ensinar a criança, já que, no período, havia conhecimentos base sobre como ela aprende. Volta-se para o problema de como ensinar, aumentando a responsabilidade da missão educativa e, conseqüentemente, do professor.

Para ser um bom professor, não basta saber as materias do ensino, é preciso tambem saber ensinal-as, isto é, conhecer e seguir os principios fixos e fundados na propria natureza, afim de que os espiritos dos discipulos se não desnor-teem, seguindo o professor em um caminho, que o mesmo percorre acaso. (PONTES, 1881, p. 103-104)

Também é na questão do método que encontramos as maiores críticas à escola tradicional.

O ensino em parte passivo, que as gerações anteriores á nossa nos legaram, devemos esforçar-nos por substitui-lo, por toda parte, por métodos mais activos. Já não temos por fim o formar *espíritos á*

série, mas pretendemos despertar vigorosas personalidades. (Payot, 1914, p. 69)

Antes de mais nada é preciso compreender a diferença pontuada por alguns autores no que diz respeito aos termos utilizados para se referir ao processo de ensino. Foram observados os termos método de ensino, forma de ensino, processo, aprendizado ativo, modo de ensino. Relacionado à organização da sala de aula, observamos a utilização dos termos: método individual, método de chamar alunos (método consecutivo, método promiscuo e método simultâneo ou de concerto), método simultâneo, método mútuo ou Bell-Lancaster, e método misto. Entre os métodos podemos destacar os seguintes termos: método objetivo, método indireto, método socrático, método direto, método expositivo, método pedagógico, método descritivo, método intuitivo (ensino pelos olhos), método heurístico e arguição. Sob o título de “outros métodos” de instrução podemos encontrar: analítico e sintético, indutivo e dedutivo, concentração e correlação, ou ainda algumas variações, como lições indutivas e lições dedutivas. Métodos especiais ou relacionados às disciplinas também foram encontrados em alguns compêndios e foram intitulados como métodos de escrita, de leitura, de aritmética, entre outros. Alguns impressos dedicam-se a explicar diferentes métodos que devem ser utilizados pelos professores de acordo com cada disciplina que será ministrada, os métodos especiais. As disciplinas ou procedimentos apresentados foram: Leitura, Ensino da Linguagem, Aritmética, Geografia, Biografia, História, Educação Cívica, Educação Política e Fisiologia. Mas não nos debruçaremos sobre as especificidades de cada método atrelado à alguma disciplina. Focaremos nos métodos gerais e de organização do ensino.

As definições para os termos são variadas e, ao longo dessa análise, transcreveremos as definições apresentadas por diferentes autores.

Em acepção pedagógica *methodo* é o complexo de meios a empregar, a ordem a seguir no ensino. Chama-se *modo de ensino* a maneira de organizar e seguir a marcha geral de uma escola ; e *processos* certos meios acessórios, quasi sempre mechanicos, que

cada methodo póde empregar, mas que não fazem delle parte essencial. (PONTES, 1881, p. 104)

A delimitação dos termos é clara e exemplifica ao professor a complexidade dos elementos com os quais ele lida no cotidiano escolar, necessitando de clareza sobre o que lhe compete realizar. Esclarecer essas diferenças aos professores que estão aprendendo o ofício nos parece de importância ímpar no momento em que essas questões estão em debate e o sistema de ensino brasileiro está cada vez mais consolidando-se.

O método individual organiza-se como um atendimento e ensino individual dos alunos, prática usada pelos preceptores e que é apresentada considerando seu aspecto familiar e a não possibilidade de execução dentro de um sistema organizado, visto que as escolas são muito numerosas e manter os estudantes em atividade constante seria tarefa extenuante ao professor. (PONTES, 1881, p. 107)

Em contrapartida nos deparamos com a defesa dos métodos simultâneo, mútuo ou lancasteriano, e misto. Os métodos simultâneo e mútuo foram largamente difundidos por se tratarem de organizações da escola que se adequava às necessidades do período, abarcando grande quantidade de alunos, com a direção de um único professor e os estudantes divididos por grau de adiantamento. A diferença entre os dois métodos incidia somente no atendimento aos alunos: no método simultâneo o professor atende a todos diretamente e no método mútuo os grupos de estudantes são atendidos por outros estudantes mais adiantados, chamados de monitores (Pontes, 1881, Chasteau, 1902). O grande argumento para a defesa destes métodos era a economia de tempo e a manutenção da ordem, aspectos considerados importantes para que o ensino acontecesse. Ainda com as desvantagens apresentadas em cada método, como formação insuficiente dos monitores que atendiam os outros alunos, esses métodos são considerados os únicos aplicáveis. O método misto é uma intersecção entre os métodos mútuo e simultâneo, sendo utilizado o primeiro para as salas de alunos considerados atrasados e o segundo nas salas de alunos adiantados. “Este methodo remove em grande parte os inconvenientes dos dous de que se compõe, resumindo quanto possivel as vantagens de ambos” (Pontes, 1881, p. 116).

Percebemos que os métodos apresentados correspondem às necessidades vividas pela experiência, o que proporcionam exposição ou defesa de determinado método. Esse era o papel do impresso: apresentar aos professores modelos de escola que tiveram êxito e que resolvessem as problemáticas surgidas na educação, desde a consolidação de um sistema de ensino único até a gerência da sala de aula.

Também há outra abordagem nos compêndios, que explica métodos diretamente relacionados à prática, independe da disciplina envolvida, como exercícios escritos, provas e exames. Sobre os termos encontrados nos impressos, para White (1911, p. 55), os processos de ensino são a explicação, a prática e a prova, têm princípios específicos e estão presentes em toda a atividade educativa independentemente do método escolhido para ensinar os alunos. Tratam-se de mecanismos que promovem a atividade mental, o desenvolvimento de capacidades e habilidades e a verificação dos resultados buscados. Esses processos acabam sendo materializados como exercícios específicos para sua execução. Podemos perceber que são esses processos os fundadores de uma cultura escolar, pois partem de elementos que diferenciam as atividades realizadas na escola das realizadas fora dela. É na escola que acontece o espaço para promoção da atividade mental com vistas ao aprendizado que deve ser averiguado, essas são suas tarefas.

Encontramos em White (1911, p. 147 até 161) os métodos de chamar alunos para tomar as lições, divididos em três: consecutivo, promíscuo e simultâneo ou de concerto. Trata-se de uma forma de organizar as orientações individuais que o professor passa aos estudantes, especialmente no que se refere à correção de algum exercício, atividade, ou ainda a verificação da compreensão do aluno sobre determinado tema. O método consecutivo permite o atendimento individual dos alunos, no promíscuo o professor escolhe a criança que fará a exposição de um tema, assunto ou foi escolhida para responder a pergunta realizada para a turma, e o método simultâneo, de uso limitado, pressupõe que toda a turma responda junta a pergunta do professor, vindo desse fator sua utilização limitada. O autor ainda apresenta aos professores um diagrama para chamar os alunos de forma ordenada,

mas nem sempre seguindo a mesma ordem, exigindo a atenção constante do aluno para as questões feitas pelo professor (Figura 20).

Figura 20 - diagrama para chamar alunos - A Arte de Ensinar

Fonte: Acervo da autora, 2017

É possível perceber que a organização da escola e a organização da forma como o ensino ocorre estão muito atreladas, mas não necessariamente dizem respeito ao mesmo assunto. Há variações entre os teóricos quanto aos termos formas de ensino e método, deixando a cargo do método somente as questões relacionadas aos conteúdos e aos modos de ensino a organização da sala de aula, mas essa divisão, como vimos até aqui, não é padrão, mesmo com indicações claras de alguns autores sobre possíveis confusões, como aponta Chasteau:

Não podemos confundir o modo com o *methodo*, porque modo é o meio empregado para facilitar a tarefa do professor, ao passo que o *methodo* é o caminho a seguir para comunicar o saber. (CHASTEAU, 1902, p. 223)

Coelho (1906) também faz uma distinção clara entre os métodos, processos e modos de ensino. Há uma explanação bastante completa e sintética sobre metodologia e processologia, em que o autor define que é método e defende os métodos de síntese e análise, e os processos subjetivos e objetivos. Enumerados como subjetivos estão os processos fônicos, ligados à fala, e os mímicos, relativos aos gestos, e aos processos fônico-mímicos; e os objetivos, relativos aos processos empíricos, ligados à apresentação de objetos reais durante a aprendizagem, os

conceituais, relacionados à apresentação de elementos por sinais gráficos, e os empíricos-conceituais.

Os modos de ensino são rememorativos: “recordar, resumir e consolidar noções já adquiridas” (Coelho, 1906), ou presentativos: que oferecem aos alunos novas noções. O modo presentativo acontece em exposições, onde o conteúdo pode ser apresentado de forma partitiva ou enumerativa (indica as partes de um todo), ou acontece de forma explicativa, em que já se definem as partes desse todo. Essa abordagem ainda pode ser dialogal-socrática, orientada por perguntas realizadas pelo professor, ou ainda mista, utilizando-se da forma explicativa e dialogal-socrática. No modo rememorativo o autor destaca as formas: expositiva, quando o professor relembra conceitos aos alunos sem lhes fazer perguntas; desenvolvida, quando o professor recorda os conteúdos indicando algumas partes; resumida, quando o professor relembra e indica somente as partes mais relevantes e essenciais do estudo; dialogal verificada, em que o aluno é questionado com vistas a verificação de seu conhecimento; e mista, que utiliza elementos de expositivos e dialogal verificados.

Os métodos de ensino apresentados nos impressos, relacionados aos conteúdos ensinados e a forma como se ensina, seguem uma lógica de organização que pressupõem métodos gerais, compreendendo procedimentos de ensino, como leitura, escrita e cálculo, seguido de métodos específicos para cada matéria ou disciplina ministrada. Há ainda as lições de coisas ou noções comuns, conteúdos que giram em torno de determinados temas com a intenção de permitir maiores conexões entre os conteúdos, constituindo elos lógicos entre os assuntos tratados, o que permitiria maior envolvimento e aprendizagem dos alunos.

Partiremos para a compreensão dos métodos, vinculados aos conteúdos, apresentados pelos impressos. Há um consenso e um reconhecimento dos autores de que esses métodos definem caminhos a seguir, procedimentos a cumprir e fins a atingir, “[...] sendo o termo *methodo* usado no sentido de um proceder ordenado e racional para attingir resultados definidos ou fins”. (WHITE, 1911, p.62)

E os métodos para o fim educativo de ensinar conteúdos são variados:

Póde-se definir o methodo objectivo como a apresentação de objectos á mente de modo a suggerir as actividades que resultam no conhecimento dos objectos apresentados. (WHITE, 1911, p. 64)

Neste método há a valorização de estratégias que apresentam os objetos de ensino diretamente aos alunos, trazendo elementos do mundo para a sala de aula ou levando o aluno para diversos ambientes em que ele possa ter o contato, por meio dos sentidos, com esses objetos. O método indireto, também chamado de socrático, aparece em alguns dos impressos estudados (Toledo, Bomfim, White) em que o professor parte de conhecimentos que os alunos já possuem e, por meio de perguntas e questionamentos pertinentes e bem colocados, levam o aluno às conclusões sobre o tema abordado.

A sua natureza é claramente indicada pela maxima, Nunca ensineis ao alumno o que elle póde ser levado a descobrir por si mesmo e a dizer. (WHITE, 1911, p. 67)

White (1911, p. 68) ainda sinaliza máximas que permitem maior compreensão sobre os métodos direto e indireto, inspirado pelos escritos de Pestalozzi.

São as seguintes as sete maximas:

1. A observação antes do raciocínio.
2. O concreto antes do abstracto, o conhecimento sensível antes do reflexivo.
3. Os factos antes das definições ou dos principios.
4. Os processos antes das regras.
5. Do particular ao geral.
6. Do simples ao complexo.
7. Do conhecido ao desconhecido relacionado. (WHITE, 1911, p. 68)

As máximas apresentadas por White compõem a articulação do ensino seriado baseado na forma como a criança aprende, aspecto que até os dias atuais é considerado um fator de relevância para o ensino.

Ozamis (1915) apresenta o termo método heurístico, comparando o ato pedagógico a um diálogo e defendendo que é por meio da construção de diálogos que o ensino pode acontecer, permitindo o conhecimento por meio das interrogações do mestre, muito semelhante ao apresentado sob o termo método socrático. É importante que as questões sejam cada vez mais elaboradas, para provocar avanços no raciocínio dos alunos, fazendo uso de questionamento analítico, indicativo e indutivo. É preciso dominar a forma correta de se fazer perguntas e cumprir com algumas importantes regras para que o ensino heurístico tenha êxito, como dar ênfase a algumas palavras, perguntar a todos os alunos e solicitar a resposta de apenas um e fazer perguntas claras, evitando ideias e palavras vagas.

A arguição é apresentada por Toledo (1930) para provocar o aluno a chegar a conclusões ou reavivar a memória sobre algum conteúdo específico e chegar à conclusão esperada. Entretanto, ele critica o método socrático puro (1930, p. 57), considerando-o inaplicável pelo fato da criança não conhecer muitas questões referentes ao mundo ao seu redor, o que implica apresentar a ela mais informações do que questionamentos, cabendo ao professor analisar qual é o momento pertinente para utilizar as perguntas e orientar os alunos. Para o autor (Toledo, 1932), existem conteúdos de caráter explanatório ou antecipatórios, sendo por isso lições dedutivas. Já as lições indutivas exigem preparação específica da aula para que os alunos tenham condições de realizá-la, como a organização de materiais ou saídas para observação do meio.

Pontes explica que o trabalho intelectual perpassa algumas faculdades importantes, que devem ser trabalhadas na escola de forma simultânea por acontecem juntas por se tratar da inteligência dos alunos (1881, p. 83), mas ele as categoriza para explicá-las, que seriam a atenção, a percepção, a comparação, o juízo e o raciocínio, e a memória. Os processos de dedução e indução estariam presentes no trabalho da faculdade de raciocínio (p. 92-95). O autor conceitua que, na abordagem da dedução, “se procede do geral para o particular” (p. 93), na indução, “procede-se do particular para o geral” (p. 93). Já Toledo (1930) apresenta

a necessidade de utilizar o método indutivo-dedutivo, como aspectos complementares, que tratarão de ideias gerais e apresentam lógica dentro do processo científico.

As ideias gerais são susceptíveis de aplicação prompta, acertada e segura, quando o próprio educando percorre, ele mesmo, com vagar, as etapas do método indutivo-dedutivo, isto é, a observação, a comparação, a abstracção e a generalização, para, em seguida, deduzir. (TOLEDO, 1930, p. 49)

Bomfim também apresenta e defende o método indutivo-dedutivo na escola, porém, para ele, o método pedagógico é o método geral, que deve permear todas as atividades escolares e conduzir a utilização do método indutivo-dedutivo. “O chamado *methodo pedagógico* é apenas um *apuro* – pela escolha dos processos, e uma *abreviação*, pela systematização das sugestões, do *methodo normal* do pensamento, e que é o *methodo científico*” (Bomfim, 1920, p. 89). Parece-nos que há uma tentativa de Bomfim de escolarizar o método científico, de dizer aos professores que se trata desse método, mas com algo a mais que o faz diferente em sua realização e sistematização. Há um apuro e uma abreviação, processos exclusivos do trabalho da escola que fazem o método científico tornar-se o método pedagógico.

É possível perceber que o professor utiliza os métodos de acordo com a necessidade de organização ou conteúdo apresentado. Bomfim (1920) comenta que o professor se utiliza de método descritivo quando não é possível realizar a observação direta do objeto de ensino, já a exposição é o método utilizando para apresentar um tema para a turma. Já a intuição, ou ensino pelos olhos, não depende da escolha do professor ou do conteúdo, mas deve constar do programa de ensino em algum momento da escolarização. Trata-se do conhecimento da realidade diretamente ocasionado pelo estímulo dos sentidos, pela percepção, caracterizando-o com um forte componente sensitivo.

Ainda encontramos os termos método Dewey e sistema Tadd, apresentados por Buyse (1927), que descreve métodos usados nas escolas americanas baseados no trabalho manual. Dewey se encontrava como professor na Faculdade de Pedagogia da Universidade de Nova York e, segundo autor, criou um sistema de ensino baseado em novos princípios, nos quais o trabalho manual tem um papel de grande importância e são realizados de forma graduada, de acordo com o desenvolvimento da criança. O sistema Tadd constitui um sistema de ensino artístico, composto de exercícios que visam o treino e, a partir de técnicas, fundamentos e estímulos específicos, sem a utilização de materiais como régua ou compasso, passam a criar suas próprias produções. Como argumento para o uso de trabalhos manuais, especificamente sobre o método que Buyse chama de Dewey, o autor escreve:

Os methods de trabalho manuaes, de character social, são uma reacção violenta contra o estudo das palavras e dos symbols, atravez dos quaes os meninos não veem as coisas. Elles fazem repousar a educação sobre os factos, sobre a propria substancia dos conhecimentos (BUYSE, 1927, p. 150).

Mesmo concluindo que o foco nos trabalhos manuais se trata de uma reação, violenta, Buyse promove sua empreitada de divulgação desses novos métodos. Em nenhum trecho do impresso o autor pede que se elimine o ensino na forma como ele ocorreu até então. Desde sua introdução, Buyse expressa somente a intenção de mostrar esses novos modelos, que podem servir de inspiração para mudanças realizadas pelos novos professores. Seria essa uma provocação válida, que mobilizaria mudanças reais nos programas, currículos e métodos?

O impresso também remete às reflexões de Silvia (2005) quanto ao papel de modelo que alguns países tiveram em diversos períodos, modelos a serem seguidos. Os conhecimentos traduzidos serviam de inspiração para os países que almejavam alcançar a modernidade que outros países já apresentavam. O atraso no campo educacional, discurso que, segundo Silvia (2005), já estava incorporado ao pensamento brasileiro, foi o grande argumento para a entrada de impressos como esse, dedicados a apresentarem métodos exclusivamente utilizados em um país.

Quando os impressos tratam sobre método especial, ou ainda didática especial, são considerados aspectos específicos do método em diferentes disciplinas, o que não será tratado neste estudo, porém, achamos relevante apresentar o que podemos supor serem as sementes do que hoje é defendido como trabalho interdisciplinar. Trata-se de uma forma de encadear conteúdos e processos de forma a que faça mais sentido para a criança a compreensão dos diferentes aspectos de cada matéria. Esses temas partem de situações ou vivências próximas à criança, despertam seu interesse e promoveriam um ensino mais ativo.

Toledo apresenta as noções comuns (1930, 1932, 1934) como forma de encadeamento dos conteúdos no programa de ensino, agrupados em temas que tratem de diversas disciplinas aos mesmo tempo, de forma natural e lógica, a saber: nutrição, vestimenta, habitação, a natureza, comunicação com o meio social e o trabalho. O ensino globalizado em centros de interesse, que dão origem às noções comum tem seus limites nos anos iniciais da escola elementar, onde o foco do ensino é na leitura e na escrita, que exigem técnicas e processos específicos. Esses temas partiriam de centros de interesse das crianças e, para tal, Toledo faz a defesa crítica e firme de um programa flexível, que se adeque às necessidades locais, visto que considera os interesses da criança e o meio em que a escola está inserida.

São, ao contrário, atributos de um plano compreensível e de execução segura – a simplicidade, a clareza, a sobriedade e o método, além de adaptado às necessidades reais e imperativas do estado e do país, deverá adaptar-se às possibilidades didáticas do professorado. Fora destas condições, será obra de arremedo, dictada pela fantasia ou pela pressa. (TOLEDO, 1934, p. 11)

A proposta de ensino de noções comuns é apresentada por Toledo em forma de diagrama, demonstrando aos professores os elos entre os temas a serem

abordados, e ainda faz a descrição pormenorizada de como trabalhar e qual sequência seguir no ensino globalizado de noções comuns, e o aprofundamento dos temas no ensino seriado, apresentado em forma de esquema.

Figura 21 - Noções comuns - Planos de Lição

Fonte: Autoria própria (2017)

Figura 22 - Esquema da seriação - Planos de Lição

Fonte: Autoria própria (2017)

Bomfim apresenta a importância dos estudos das “Lições de Cousas”.

Constituiu-se, des’arte, um capítulo especial no programma primário, o das Lições de Cousas, cujo intuito é enfeixar todos os conhecimentos immediatos, necessarios para que o alumno possa abordar com segurança o estudo systematico das sciencias. [...] Por isso mesmo, as *Lições de Cousas* não pedem discriminação rigorosa de materiais, e, sim, uma segura orientação do methodo — porque são essencialmente educativas e preparatorias. (Bomfim, 1920, p. 286)

As Lições de Cousas, já utilizada há muitos anos em processos educativos anteriores aos do século XIX, não se tratam de conhecimentos rigidamente estruturados sobre a ciência, mas sim uma percepção do mundo em que a criança vive e aspectos relevantes para a vida e que o aluno tenha capacidade para assimilar, baseado no movimento de apresentação dos temas a serem estudos e

posterior sistematização do que foi aprendido, estimulando o interesse, a curiosidade e a compreensão do próprio pensamento (Bomfim, 1920). Essas lições se caracterizaram como formas de se conhecer o mundo e a vida que cerca as crianças. Para Chasteau (1902), embasado por consagrados autores, como Comenius e Rosseau, as Lições de Cousas apresentam objetos úteis para a vida e o aluno deve aprender sobre eles pelos sentidos.

Os métodos apresentados e defendidos nos impressos marcaram as práticas escolares do período estudado e permitiram o debate sobre quais seriam as formas mais eficazes de ensinar, de acordo com o contexto em que se está inserido e os ideais de educação enfatizados. Ao professor cabia a tarefa compreender e dominar esses métodos a fim de escolher o que melhor poderia ser desenvolvido em sala. Percebemos que os métodos mútuo e simultâneo responderam às necessidades da escolarização no Brasil como forma de organização do ensino, e os métodos dedutivo e indutivo se configuraram como marcos conceituais sobre quais caminhos seguir para ensinar os alunos.

Não foi objetivo deste trabalho verificar os métodos apresentados nas diferentes matérias, mas abrimos a possibilidade do desdobramento de pesquisas voltadas para métodos específicos de determinadas disciplinas ou ainda de procedimentos gerais para o ensino, como a leitura e a escrita. O que destacamos foi a presença das Lições de Cousas e das Noções Comuns como norteadores de temas e formas de se apresentar os conteúdos em sala de aula que estivessem conectados entre si, formando elos lógicos e auxiliando o aprendizado.

A utilização de métodos ativos, a preocupação em partir das zonas de interesse dos alunos e apresentar um ensino globalizado foram aspectos que mostraram a resposta dada às críticas à escola tradicional, traduzindo em ações pedagógicas e alternativas de ensino os anseios por uma escola nova, moderna, que atendesse aos novos ideais de educação, civilização e nação, preocupada com o futuro e as pessoas que seriam formadas nesse processo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os impressos de formação de professores foram importantes materiais de consulta, legitimação e circulação de saberes e práticas, auxiliando a constituição do campo pedagógico e acompanhando a constituição das disciplinas pedagógicas nas Escolas Normais no Brasil. Após a instalação de mecanismo editoriais, foram trazidos aos país, traduzidos ou não, diversos impressos que buscavam formar os futuros docentes. Aos poucos nasceram os impressos escritos por brasileiros, em sua maioria professores das Escolas Normais ou autoridades do sistema educativo, como Inspetores de ensino, que transformavam a sua prática em saberes a serem disseminados.

As culturas escolares presentes nos impressos, circulando entre os professores em formação e constituindo identidades e práticas docentes, no final do século XIX e início do século XX, trataram de afirmar modelos e práticas de sucesso, em sua grande maioria com embasamento teórico de outras ciências e utilizando a nascente constituição do campo, mas adequadas ao momento histórico de formação e consolidação dos sistemas de ensino em diferentes países. O período histórico abarcado por este trabalho inicia-se na década de 1881, em que a busca por um padrão das Escolas Normais estava presente nas Províncias de todo o país, consolidando-se em 1890. Neste período, a preocupação com a formação de professores aumenta, juntamente com os questionamentos sobre a forma de se ensinar, constituindo-se duras críticas ao modelo de ensino tradicional. Esse movimento provoca tentativas de mudanças, representadas nos impressos como uma educação nova, preocupada com o futuro da nação em formação e orientada por novas perspectivas, fins e métodos. Entretanto, ainda eram apresentados nos impressos modelos de ensino a serem seguidos, constituindo uma verdadeira ambivalência, em que se proclamam ideais de ensino ativo e flexível, mas apresentam-se modelos a serem seguidos, tendência observada nas décadas de 1920 e 1930, década que fecha as análises realizadas na presente pesquisa.

A categorização dos impressos em Tratados, Guia de aconselhamento e impressos constituintes de Bibliotecas pedagógicas auxiliou a análise dos compêndios, tanto na sua materialidade quanto nos seus conteúdos, expondo que a

forma escolhida para apresentar aos professores em formação os conteúdos e práticas escolares circulantes no período têm como pano de fundo uma intencionalidade, ora como conselhos e atitudes a serem seguidas e adotadas, ora como embasamento teórico e definição de fins e princípios educativos, como forma de garantir o sucesso no ensino. Desde a forma como os autores se dirigiam aos leitores, futuros professores, nos prefácios e prólogos, até a organização e apresentação dos conteúdos presentes nos impressos, podemos observar a intencionalidade do trabalho. Tratava-se de leituras de fácil acesso, que traduzissem em linguagem próxima conceitos e orientações, possibilitando a leitura de professores de diferentes contextos. Seu formato indicava facilidade para consultas breves e a possibilidade de ler somente assuntos do interesse do professor, com índices claros e diretos, além da utilização de outras estratégias de edição para a compreensão e interpretação das ideias, como palavras-chaves, títulos descritivos, exemplos de práticas e até algumas importantes reflexões no término dos capítulos.

A partir da leitura desses impressos, os professores constituíam-se enquanto docentes, tanto nos aspectos pessoais quanto nos profissionais, e eram convencidos da grande missão que tinham pela frente, exercendo-a não pelos ganhos monetários, mas pelos ganhos sociais que garantiriam o futuro das crianças e da nação civilizada. Eram aconselhados a como se comportarem, como orientarem a comunidade da qual fizessem parte, como deveriam se vestir e todas qualidades e virtudes que precisavam cultivar para alcançar plenamente a perfeição exigida ao professorado, verdadeiro exemplo de pessoa para a sociedade. A responsabilidade da organização da escola era toda do professor, que ficava responsável por tudo, da aquisição de materiais à matrícula dos alunos, além da gerência direta da sala de aula. Para isso, esperava-se do professor que ele tivesse boas relações com seus colegas docentes e superiores, fosse uma boa e importante referência na comunidade em que lecionava e ainda ministrasse aulas adequadas e inovadoras para o período, dominando métodos, tendo clareza dos fins educativos de sua tarefa e desenvolvendo o amor pela profissão. Sua dedicação deveria ser integral, inclusive nos momentos de lazer, preparando materiais para as aulas ou estudando, focado no que se tratava de um verdadeiro sacerdócio e que não

dependia somente da vontade de ser um bom professor, mas também do dom e do domínio da arte de ensinar.

O conteúdo dos impressos traz à tona o debate sobre o método de ensino e os modelos da prática que foram reverenciados e mereciam serem seguidos ao longo do período estudado. O método mútuo e o método simultâneo tiveram destaque em um momento na educação brasileira de constituição e crescente expansão dos sistemas de ensino e atendimento às crianças pelo país. A possibilidade de abarcar salas numerosas foi o grande atrativo do método, mas isso não impediu que se criticasse a chamada escola tradicional, que não considera os processos de aprendizagem da criança. A defesa de uma escola nova e moderna, mesmo que indiretamente ou sem referência ao movimento escolanovista brasileiro, esteve presente nas leituras, e o convencimento dos novos professores provavelmente era julgado pelos autores e autoridades de ensino como algo essencial para o êxito do nascimento dessa escola que se oporia ao modelo tradicional de ensino, duramente criticado por não apresentar os resultados esperando frente aos ideais de civilização e de nação.

O estudo corrobora as ideias de uma prática culturalmente estabelecida nas escolas, a constituição de culturas escolas na escolarização de objetos, práticas e procedimentos. Averiguar as aprendizagens, responder questionamentos, tirar conclusões, entre outros processos, convertem-se quando utilizados na escola. Há uma forma de fazer que é típica da escola e passa a identifica-la como tal, reunindo práticas que só acontecem no espaço escolar. Além dos modelos apresentados, as indicações para a prática revelam culturas escolares que influenciam até os dias atuais a prática educativa, desde a seleção dos materiais a serem utilizados nas aulas até o controle da frequência e do rendimento dos alunos. A preocupação e a necessidade de planejar as aulas, a orientação de um currículo e um programa, mesmo de forma flexível, mas que garanta os conteúdos a serem ensinados na escola e o foco nos processos de ensino são questões relevantes aos professores atuais e que, desde a época desses impressos, já se mostravam pontos focais da formação de professores.

6. FONTES

Compêndios de formação de professores

[1] BOMFIM, M. **Lições de Pedagogia – Theoria e pratica da educação**. Rio de Janeiro, 1920

[2] BUYSE, Omer. **Methodos americanos de educação**. Bahia, 1927.

[3] CESCO, João. **Teoria da educação (princípios de Pedagogia Geral)**. Lisboa, 1913.

[4] CHASTEAU, L. **Lições de Pedagogia - Livro para uso dos alunos das escolas normaes e da habilitação ao magisterio primário e secundario**. Porto, 1902.

[5] COELHO, José Augusto. **Noções de Pedagogia Elementar**. Lisboa, 1906.

[6] OZAMIS, Francisco. **Princípios de Educação**. Belo Horizonte, 1915.

[7] PAYOT, Jules. **Aos professores e às professoras**. Lisboa, 1914

[8] PONTES, Antonio Marciano da Silva. **Compêndio de Pedagogia - Para uso dos Alumnos da escola Normal da província do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 1881.

[9] SANTOS, Alves dos. **Educação Nova. As bases – I O corpo da Criança**. Rio de Janeiro, 1919.

[10] TOLEDO, João. **Didática (Nas escolas primarias)**. São Paulo, 1930.

[11] _____ **Escola Brasileira Desenvolvido do Programma de Pedagogia em vigor nas Escolas Normaes**. São Paulo, 1932.

[12] _____ **Planos de Lição**. São Paulo, 1934

[13] WHITE, Emerson E. **A Arte de Ensinar - Um manual para mestres, alunos e para todos que se interessam pelo verdadeiro ensino da mocidade.** São Paulo, 1911.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] AZANHA, José Mário Pires. **Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas**. Revista USP, n. 8, p. 65-69, 1991.
- [2] BASTOS, Maria Helena Câmara. Aprendendo o labor docente: o curso prático de Pedagogia de Jean-Baptiste Daligault (1851). In: **Coloquio Nacional de Historia de la Educación**, 16., 2011. *Arte y oficio de enseñar*: dos siglos de perspectiva histórica. El Burgo de Osma, España: SEDHE, 2011. p. 497-505.
- [3] BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- [4] BOTO, Carlota. **Rascunhos de escola na encruzilhada dos tempos**. [dissertação de mestrado em educação]. Universidade de São Paulo: Faculdade de Educação, São Paulo, 1990.
- [5] _____. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: UNESP, 1996.
- [6] _____. **Ler, escrever, contar e se comportar: a escola primária como rito do século XIX português (1820-1910)**. 1997. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- [7] _____. A escola primária como tema do debate político às vésperas da República. **Revista brasileira de História**, v. 19, n. 38, p. 253-281, 1999.
- [8] _____. Imprensa, escola e a forma da leitura em Portugal no século 19. **History of Education Journal**, v. 3, n. 6, p. 39-56, 1999.
- [9] _____. A civilização escolar nas letras de um roteiro de pedagogia: formação impressa de professores. **Anais do 16º COLE**, 2007.
- [10] _____. Sociedade Portuguesa em Revista: O método da escola e a escola como método no século XIX. **Revista Teias**, v. 1, n. 1, p. 18 pgs., 2007.
- [11] _____. Educar para a leitura e educar pela leitura. **Todas as Letras-Revista de Língua e Literatura**, v. 2, n. 1, 2009.
- [12] _____. A civilização escolar nas letras de um roteiro de pedagogia: formação impressa de professores. **Anais do 16º COLE**, 2007.

[13] BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Manuais pedagógicos e formação docente: elos de poder/saber. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 267-288, 2009.

[14] _____. Compêndios pedagógicos de Augusto Coelho (1850-1925): a arte de tornar ciência o ofício de ensinar. **História da Educação**, v. 14, n. 30, p. 9-60, 2010.

[15] BUFREM, Leilah Santiago; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. **Revista HISTEDBR, Campinas**, n. 22, p. 120-130, 2006.

[16] CASTANHO, Sérgio E. M. Questões teórico-metodológicas de história cultural e educação. In: LOMBARDI, J. et al. (Orgs.) **História, cultura e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 137-68.

[17] COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, 2003.

[18] CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: CATANI, Denice Bárbara; SOUSA, Cynthia Pereira de (Org.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 31-40.

[19] _____. Pedagogia da escola nova e usos do impresso: itinerário de uma investigação. **Educação (UFSM)** v. 30, n. 2, 2005.

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

[21] _____. Uma biblioteca para formar professores na Escola Normal (São Paulo, 1882). In: **Congreso Iberoamericano de História de la Educación Latinoamericana**, 6., 2005, Bolívia. *Anais eletrônicos...* Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2005. CD-ROM.

[22] _____. Estratégias editoriais e territorialização do campo pedagógico: um livro de Sampaio Dória sob a pena do editor da Biblioteca de Educação. In: **Congresso Brasileiro de História da e Educação**, 6., 2011, Vitória. *Anais eletrônicos...* Vitória: SBHE, 2011b. CD-ROM.

- [23] _____. Modernidade pedagógica e formação docente. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 111-120, 2000.
- [24] _____. Pedagogia moderna, pedagogia da Escola Nova e modelo escolar paulista. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de; PINTASSILGO, Joaquim (Org.). **Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais: Portugal e Brasil, histórias conectadas**. São Paulo: EdUSP, 2011a. p. 185-212.
- [25] _____. Uma biblioteca pedagógica francesa para a Escola Normal de São Paulo (1882): livros de formação profissional e circulação de modelos culturais. In: BENCOSTA, Marcus Levy (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 17-40.
- [26] CASTANHO, Sérgio E. M. Questões teórico-metodológicas de história cultural e educação. In: LOMBARDI, J. et al. (Orgs.) **História, cultura e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 137-68.
- [27] CATANI, Denice Bárbara et al (orgs). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.
- [28] CATANI, Denice Barbara; SILVA, Vivian Batista da. Memória e história da profissão dos professores: as representações sobre o trabalho docente nos manuais pedagógicos. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, 2009. Disponível em: http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/10/343o-2-Ana-Maria-7_1.pdf. Acesso em: 30 de agosto de 2015.
- [29] _____. Cultura profissional dos professores: construções da excelência docente (Brasil, 1870-1970). In: CORREA, Rosa Lydia Teixeira, MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos; SIMÕES, Regina Helena Silva (Orgs.). **História da profissão docente no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011. p. 197-228.
- [30] CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Vozes, 1994.
- [31] _____. **A escrita da história**. Forense Universitária, 2002.
- [32] _____. **Cultura No Plural (a)**. Papirus Editora, 1995.
- [33] _____. A operação historiográfica. **A escrita da história**, v. 2, p. 65-109, 1982.
- [34] CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**. UNESP, 1998.

- [35] _____. O mundo como representação. **Estudos avançados**, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991.
- [36] _____. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2002.
- [37] _____. **Formas e sentido: cultura escrita: entre distinção e apropriação**. Mercado de Letras, 2003.
- [38] CHARTIER, Roger; DEL PRIORI, Mary. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. UnB, 1994.
- [39] COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 36-61, 2003.
- [40] CUNHA, Maria Teresa Santos. A mão, o cérebro, o coração. Prescrições para a leitura em manuais escolares para o Curso Normal (1940–1960/Brasil-Portugal). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 13, n. 3 [33], p. 285-309, 2014.
- [41] _____. **Tenha modos! Manuais de civilidade e etiqueta na escola normal (anos 1920-1960)**. Minas Gerais: COLUBHE, 2006. Disponível em: http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/29MariaTeresaSantos_Cunha.pdf Acessado em: Janeiro de 2017.
- [42] FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Processo de escolarização no Brasil: algumas considerações e perspectivas de pesquisa. In: **Educação, memória, história: possibilidades, leituras**. Menezes, Maria Cristina (org.); Mercado de Letras, Campinas, 2004, p. 521 – 544.
- [43] _____. Fazer história da educação com E. P. Thompson: trajetórias de um aprendizado. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 239-256.
- [44] _____. et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 139-159, 2004.
- [45] FERNANDES, Enilda; DA SILVA, Iara Augusta. A alfabetização nos manuais didáticos: o estado da arte. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 10, n. 37e, 2010.
- [46] GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 1, p. 1-47, 1971.

[47] JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista brasileira de história da educação, v. 1, n. 1 [1], p. 9-43, 2012.

[48] KULESZA, Wojciech Andrzej. História da pedagogia no Brasil: a contribuição das pesquisas centradas em manuais de ensino. **EDITORIA CIENTÍFICA**, v. 95, n. 240, p. 328-345, 2014.

[49] MARCILIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Instituto Braudel: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

[50] MARLETE DOS ANJOS, S. Schaffrath. **O Curso Practico de Pedagogia de Mr. Daligault: No contexto da Pedagogia no Século XIX**.

[51] MELO SANTOS, Izabela Cristina de; DE AMORIM, Roseane Maria. **A Concepção de Infância no Compêndio de Pedagogia Prática de Joaquim José de Araújo**.

[52] MEDINA, Camila Beltrão. **Lições de coisas e sua transposição para livros de leitura brasileiros (1907-1945): a história da educação pela clivagem do impresso**. 2013. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

[53] MOGARRO, Maria João. **Bibliotecas particulares e saberes pedagógicos: circulação e apropriação de modelos culturais**. 2006.

[54] MUNAKATA, Kazumi. Apêndice bibliográfico: Brasil. In: OSSENBACH, Gabriela; SOMOZA, Miguel (Org.). **Los manuales escolares como fuentes para la Historia de la Educación en América Latina**. Madrid: UNED, 2001. p. 337-344.

[55] NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

[56] NERY, Ana Clara Bortoleto. Cultura pedagógica e formação de professores: a biblioteca da Escola Normal de Piracicaba (1911-1920). In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, 6., 2011, Vitória. *Anais eletrônicos...* Vitória: SBHE, 2011. CD-ROM

[57] NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

[58] OLIVEIRA, Liliane Maria Santana. **Os manuais de formação de professores e a constituição de culturas escolares: um estudo sobre o Curso Prático de**

Pedagogia de Daligault. Universidade de São Paulo, Trabalho de Conclusão de Curso, 2010.

[59] OSSENBACH, Gabriela; SOMOZA, Miguel (Org.). **Los manuales escolares como fuentes para la Historia de la Educación en América Latina.** Madrid: UNED, 2001.

[60] PINTASSILGO, Joaquim. **História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais.** Edições Colibri: Centro de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2006.

[61] SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação.** vol.14 nº40, Rio de Janeiro, Jan./Apr. 2009.

[62] _____. A Pedagogia no Brasil: história e teoria, **Coleção Memórias da Educação**, 2008, Campinas, S.P. Autores Associados.

[63] SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. Educação, experiência e emancipação: contribuições de E. P. Thompson para a história da educação. In: **Trabalho necessário**, Rio de Janeiro, ano 12. n. 18, 2014, p. 1-25.

[64] SILVA, Vivian Batista da. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970).** Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 35, p. 269, 2007.

[65] _____. **História de leituras para professores: um estudo da produção e circulação de saberes especializados nos "manuais pedagógicos" brasileiros (1930-1971).** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

[66] _____. Os manuais pedagógicos e seus prefácios como fontes para a história da formação docente e do campo educacional (Brasil e Portugal, 1870 - 1970). In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**, 5., 2008. *Anais eletrônicos...* Aracaju: SBHE, 2008. CD-ROM.

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

[68] ____ Saberes em viagem nos manuais pedagógicos (Portugal – Brasil). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.34, n. 123, p. 613-632, 2004).

[69] ____ **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)**. 2006. 389 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

[70] ____ Leituras para Professores: Apropriação e Construção de Saberes nos Manuais Pedagógicos Brasileiros Escritos pelos “Católicos”(1870-1971). **Cadernos de história da educação**, v. 2, 2008.

[71] SILVA, Vivian Batista da; PEREZ, Tatiane Tanaka. Apropriações dos saberes pedagógicos no início da formação: manuais e provas da Escola Normal de São Paulo (década de 1870). **História da Educação**, v. 18, n. 42, p. 93-113, 2014.

SILVA, Vivian Batista; GALLEGOS, Rita de Cássia. Construções da ideia de criança normal nas escolas primárias brasileiras: uma análise a partir dos manuais pedagógicos entre finais do século 19 e início do 20. **Cadernos de História da Educação**, v. 10, p. 1-10, 2011

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

[73] ____ Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 51, p. 9-28, 2000.

[74] ____ Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 2, p. 127-143, 1999.

[75] TAVARES, Hugo Moura. Raymond Williams: pensador da cultura. **Revista Ágora**, n. 8, 2008, p. 1-27.

[76] TERRY, Eagleton. **A ideia de cultura**. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

[77] THOMPSON, Edward Palmer. **Os Românticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 11-48

[78] TREVISAN, Thabatha Aline. **A Pedagogia por meio de "Pedagogia: teoria e prática" (1954), de Antônio d'Ávila**. 2007. 165 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

[79] TREVISAN, Thabatha Aline. **Manuais de Ensino Franceses e Brasileiros para o Ensino da Leitura e Escrita no Brasil (1851-1966)**. 2008.

[80] VALDEMARIN, Vera Teresa; CAMPOS, Daniela Gonçalves dos Santos. Concepções pedagógicas e método de ensino: O manual didático Processologia na Escola Primária. **Paidéia**, v. 17, n. 38, p. 343-356, 2007.

[81] VEIGA, Cynthia Greive. **Historia da Educação**. São Paulo, Ática, 2007.

[82] _____. História política e história da educação. In: Fonseca, Thais Nívia de Lima e Veiga, Cynthia Greive (Org.) **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte; Autêntica, 2003, p. 13 à 48.

[83] VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e Prática Escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de. e VALDEMARIN, Vera Teresa. **A Cultura Escolar em Debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 3-30.

[84] VIEIRA, Renata de Almeida; SOUZA, Fátima Cristina Lucas de; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **Leitura para professores: manuais pedagógicos em circulação na Escola Normal Amaral Fontoura**. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL–COLE. 2009.

[85] _____. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 267-304.

[86] _____. **História da disciplina Pedagogia nas Escolas Normais do Estado de São Paulo (1874-1959)**. In: Congresso Luso-brasileiro de História da Educação, 7., Porto, 2008. **Anais eletrônicos...Porto: SPCE, 2008a. CD-ROM**.

[87] _____. **Manuais de ensino de Pedagogia no Brasil: um instrumento de pesquisa (1874-1959)**. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 5., Aracaju, 2008. **Anais eletrônicos... Aracaju: SBHE, 2008b. CD-ROM**.

[88] _____. **Manuais de pedagogia franceses para formação de professores no Brasil (1851-1959)**. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., São Luís, 2010. **Anais eletrônicos... São Luís: SPCE, 2010. CD-ROM**.

[89] _____ **História da disciplina Pedagogia nas escolas normais do Estado de São Paulo (1874-1959).** 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

[90] VILLELA, Heloisa de Oliveira S. **Do artesanato à profissão: saberes de normalistas no Brasil do século XIX.** ANPED: GT: História da Educação/n.02. Poços de Caldas: MG, 2003. Disponível em: <<http://189.1.169.50/reunioes/26/trabalhos>> Acesso em maio de 2015.

[91] TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Coleção Atualidades Pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial.** 2001. Tese (Doutorado em EHPS) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

[92] WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade.** São Paulo: Boitempo, 2007, p. 117-124.

[93] _____ **Marxismo e literatura.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979, p. 15-76.

ANEXO