

Universidade de São Paulo

Faculdade de Educação

A DIDÁTICA E OS TEXTOS PARA FORMAR PROFESSORES:

O TRABALHO DOCENTE NOS MANUAIS PEDAGÓGICOS (1870-1991)

PROF. DRA. VIVIAN BATISTA DA SILVA

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo como requisito
para obtenção do Título de Livre-Docente

2017

RESUMO

A presente tese analisa uma série de livros escritos para cursos de formação de professores, oferecidos por Escolas Normais, Institutos de Educação, Faculdades de Filosofia, Habilitações Específicas para o Magistério e Pedagogia. Escritos desde a década de 1870, eles são chamados aqui de manuais pedagógicos. O que une esses livros, publicados num espaço tão longo de tempo e por pessoas tão diferentes, em suas convicções e posições no campo educacional? Algumas respostas são possíveis, dentre as quais se assinala o objetivo que todos assumem de ensinar a ensinar. Qual é o seu conteúdo? Quais temas privilegiam no decorrer dos anos para formar os professores da chamada *escola moderna*? Organizada pelo Estado em diversas partes do mundo desde o século XIX para atender a todos de forma pública, obrigatória e gratuita, essa instituição vem abrigando formas de ensinar que dão continuidade a experiências medievais, mas também trazem especificidades e projetos de renovação (Dussel e Caruso, 2003). Ao se voltar o olhar para como os manuais pedagógicos participam do processo de construção da modernidade escolar, do qual eles também fazem parte, atenta-se para as orientações de organização do magistério a partir do princípio da homogeneidade das classes. Isso significa pensar sobre dimensões específicas da *cultura escolar* (Azanha, 1995), ou seja, aquelas mais próximas da *cultura pedagógica e normativa* (Escolano, 2000) e sobre o modo como elas participam do processo de estruturação dos sistemas de ensino. Analisando os manuais pedagógicos, pode-se perguntar sobre os desafios postos aos professores, quando eles estudam Didática e as outras disciplinas ligadas ao magistério, como é o caso da Pedagogia, da Metodologia e da Prática de Ensino. A tese evidencia como algumas concepções de vida escolar, da sala de aula, da avaliação e do aluno estão entranhadas no discurso educacional e como elas vem sendo construídas e ensinadas aos futuros professores. Conhecer um pouco dessas heranças, identificar nos manuais pedagógicos publicados desde 1870 projetos que hoje se colocam como renovadores pode nos ajudar a entender as múltiplas configurações de nossas ideias acerca da escola e da Didática, contribuindo para se compreender como elas foram construídas do ponto de vista sócio-histórico e de que maneira elas evidenciam as formas de circulação que se constituíram no campo educacional brasileiro.

Palavras-chave: Didática, *escola moderna*, manuais pedagógicos, formação de professores, magistério

SUMÁRIO

Introdução – Uma história de formação e de pesquisa	7
Capítulo I - Os manuais pedagógicos e suas fronteiras	
Para delimitar fronteiras	15
<i>Cultura pedagógica e cultura escolar</i> nos manuais pedagógicos	25
Os manuais pedagógicos e seus usos	28
Capítulo II – Homogeneizar para ensinar	
Os manuais pedagógicos como produtos e produtores da escola	33
<i>A cultura escolar</i> da escola graduada:	
Proposições de padronização e homogeneização nos manuais pedagógicos do século XIX	36
As recomendações dos manuais pedagógicos	37
Subordinar para ensinar	40
Capítulo III - Por “aplicações concretas e imediatas”: os manuais ensinam a trabalhar na sala de aula	
Livros que ensinam a ensinar: <i>A linguagem didática no ensino moderno</i> (1960)	43
“Por aplicações concretas e imediatas na sala de aula”	45
O trabalho em sala de aula: a linguagem didática num ensino moderno e eficaz	45
Expor e interrogar em sala de aula: o professor aprende a usar a linguagem didática	50
Capítulo IV – A avaliação na pauta dos manuais pedagógicos	
Apresentação do problema	54
A avaliação reformista nos manuais pedagógicos	56
A construção do diagrama: a avaliação e seus entendimentos nos manuais pedagógicos	58
A avaliação na pauta dos manuais pedagógicos: tecendo os fios de uma corda discursiva	64
a) A avaliação como punição e recompensa	65

b) Testar para medir, diagnosticar e prognosticar	70
c) Dos instrumentos para verificar os resultados do trabalho escolar: as provas e os exames	74
A avaliação vinculada à aprendizagem	80
Um balanço das ideias construídas nos manuais pedagógicos sobre avaliação	84
Capítulo V – Os manuais pedagógicos frente ao fracasso escolar	
O problema do fracasso escolar	86
O fracasso escolar na <i>Didática Geral</i>	89
Diferenças e sutilezas: outros olhares para o problema	95
Considerações finais	100
Manuais pedagógicos citados	102
Referências bibliográficas	105

QUADROS

Quadro 1 - Manuais pedagógicos brasileiros analisados na presente tese	15
Quadro 2 – Categorias associadas à avaliação nos manuais pedagógicos estudados (1873-1985)	59
Quadro 3 – Diagrama das categorias associadas à avaliação nos manuais pedagógicos (1873 a 1985)	60
Quadro 4 – Manuais pedagógicos analisados no diagrama	62

INTRODUÇÃO

UMA HISTÓRIA DE FORMAÇÃO E DE PESQUISA

A tese que aqui se apresenta é fruto de uma história de formação e de pesquisa, na perspectiva de trabalho com a imprensa periódica educacional, entendida aqui no sentido originalmente proposto por Catani e Souza (1994) ao destacarem as produções elaboradas por e para professores. Na década de 1990, as referidas autoras reconhecem a necessidade de um programa de pesquisas na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo atento à *cultura escolar* brasileira (Azanha, 1995) e ao estudo de fontes até então pouco exploradas no domínio da História da Educação. Elas assinalam as revistas de ensino como fontes que visam a guiar a prática das escolas, informar o conteúdo dos programas oficiais, orientar a condução das aulas e os modos de ensino. Concordando com Pierre Caspard (1981), Catani e Souza (1994) explicam como se configura assim o lugar desse tipo de impresso no campo educacional e a sua riqueza de informações para as pesquisas sobre a *cultura escolar*. Trata-se de leituras que fazem a mediação entre os discursos das autoridades oficiais de educação e o trabalho cotidiano realizado pelos professores em suas salas de aula. Assim enraizada, a presente tese representa um dos desdobramentos possíveis daquele projeto que se delineava. Ela considera esse amplo conjunto da imprensa do ensino e atenta especificamente para os manuais pedagógicos.

O que se quer aqui é tratar da complexidade e riqueza desses materiais na compreensão sócio-histórica dos modos pelos quais os professores primários vem sendo formados para ensinar nas escolas. Aproximando-se da imprensa periódica educacional, por se destinarem aos professores e também poderem ser feitos por eles, os manuais pedagógicos trazem algumas características. São material de formação inicial sobretudo porque se destinam ao uso escolar dos alunos da Escola Normal e de outros cursos. É por isso que eles se aproximam dos livros didáticos e o seu estudo beneficia-se de um amplo e variado conjunto de pesquisas feitas sobre esse tipo de material desde a década de 1990, entre nós, brasileiros. Note-se o trabalho pioneiro de Circe Bittencourt (1993) sobre a história do livro didático de história. Ele inaugura um tipo de preocupação de certa forma inédita até o início da década de 1990, mas muito profícua nacional e internacionalmente. Nesse sentido, vale mencionar, ainda que brevemente, a constituição de importantes grupos de pesquisa internacionais. Destaque-se como exemplos o IARTEM (International Association for Research on Textbooks and Educational Media), o MANES (Investigación sobre los Manuales escolares) na Espanha, o NPPD (Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas) no Brasil e o grupo de pesquisadores que compõem o Banco de Livros Escolares Brasileiros (LIVRES) junto à Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade

de São Paulo.

Os manuais para professores, e também os dos alunos, permitem múltiplas possibilidades de investigação, mobilizando diversos domínios do conhecimento: História, Pedagogia, Sociologia, Linguística, Política, Economia. Dentre vários estudos históricos sobre esse material, é possível assinalar uma publicação dirigida por Agustín Escolano, a *Historia ilustrada del libro escolar em España de la posguerra a la reforma educativa* (1998). Um dos artigos incluídos nessa coletânea é assinado por Narciso de Gabriel Fernández e José Luis Iglesias Salvado, versando sobre *Los libros y guías para el maestro*. Os autores desenvolvem uma investigação a respeito de obras feitas para orientarem os professores no exercício do magistério, um material utilizado tanto pelos estudantes – pois fornece orientações para a aprendizagem – quanto pelos professores – porque reúne conteúdos e procedimentos de ensino. Esses são textos centrais nas atividades escolares, cujas características e usos variam segundo o período, o contexto, a idade dos alunos, a matéria ou as exigências de cada método utilizado. Os autores optam por centrarem atenção somente nos impressos dirigidos aos mestres já atuantes, tais como livros ou guias a respeito de questões morais, administrativas ou metodológicas.

Ainda no que se refere a produções espanholas, Antonio Pintado (2000) apresenta um artigo sobre a introdução da disciplina História da Educação nos currículos de cursos de formação docente e examina a bibliografia nacional e estrangeira que sintetiza os tópicos da matéria. Heloísa Villela (2000) desenvolve esforço semelhante em sua tese intitulada *Da palmartória à lanterna mágica: a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876)*, na qual analisa a formação realizada nas Escolas Normais da Província do Rio de Janeiro durante o século XIX, tomando como uma de suas fontes um manual escrito para os normalistas, além de outras fontes, como os relatórios oficiais, reformas, programas das disciplinas e material pedagógico. Na França, há o trabalho de Michèle Roulet: *L'avenement d'une "science pedagogique" – Manuels de pédagogie et de Psychologie des écoles normales en France entre 1880 et 1920* (1998), no qual a autora examina as propostas educacionais e os temas constantes nos títulos, construindo uma tipologia dos discursos veiculados.

No conjunto de trabalhos sobre os manuais pedagógicos, pode-se mencionar, também, análises mais detalhadas sobre como determinadas questões comparecem em títulos específicos. Trevisan, em 2007, examina o livro intitulado *Pedagogia*, de Antônio D'Ávila (1954). Moraes (2004) e Almeida Filho (2008) analisam a obra e a figura de Theobaldo Miranda Santos, autor de manuais pedagógicos e também professor e administrador público. Ele propõe uma pedagogia católica a fim de fazer frente às ideias trazidas pela Escola Nova. Seus manuais, organizados pela

Companhia Editora Nacional na Coleção Psicologia e Pedagogia, são umas das referências de formação nas Escolas Normais, Institutos de Educação e Faculdades de Filosofia desde as décadas de 1940 até o final dos anos 1970. Roballo traça uma *História da educação e a formação de professoras normalistas: as noções de Afrânio Peixoto e de Theobaldo Miranda Santos* (2007). Hegeto (2014) estuda a constituição da Didática como disciplina escolar a partir dos manuais de Didática Geral publicados no Brasil a partir da década de 1980, quando a Didática está marcada por oposições à perspectiva tecnicista dos anos de 1970.

Nessa retomada de análises realizadas sobre manuais pedagógicos, convém marcar o ano de 1999, quando se dá o início de minha história de pesquisa sobre os manuais pedagógicos. Trata-se do começo do Mestrado, quando se procede ao levantamento, sistematização e análise de títulos publicados no Brasil entre 1930 e 1971¹. A dissertação (Silva, 2001) constrói uma história de leituras para professores no país, um esforço inicial de coleta e organização de um catálogo informando sobre os conteúdos dos livros, ou seja, quem escreve, onde são publicados, por quais editoras, quantas edições têm e algumas características de seus conteúdos. A dissertação já delinea o interesse em saber como esses livros produzem e fazem circular entre os professores saberes específicos de sua profissão. Trata-se de entender como os conteúdos desses livros são organizados. Eles são apresentados como compêndios, resumos, textos de fácil acesso à leitura do que há de “melhor” em educação. O que significa esse “melhor”? Em outras palavras, quais são os autores de referência nos manuais? As áreas de saber? Os livros? Como eles são “dados a ler” (Chartier, 1988) aos futuros professores, compondo sua *cultura profissional docente* (Perrenoud, 1993) e os saberes com os quais estruturam o exercício do magistério? A problemática da elaboração e circulação dos saberes entre professores conduz à elaboração da tese de Doutorado, também defendida junto à FEUSP (Silva, 2005). A metáfora dos *saberes em viagem* é especialmente útil para pensar o lugar dos manuais pedagógicos no circuito dos conhecimentos que produzem e são produto dos esforços de desenvolvimento e expansão dos sistemas modernos de ensino, a partir do século XIX. Tanto a tese de Doutorado como a dissertação de Mestrado são frutos dessa questão central e de um esforço que agrega um conjunto de pesquisadores da USP e da Universidade de Lisboa. O trabalho com os manuais pedagógicos não é solitário porque conta com uma rede de pesquisadores, atentos a múltiplos temas que esses livros permitem estudar.

Aqui estão reunidos trabalhos escritos desde 2006, quando da defesa do Doutorado. Agora, em nível de Pós-Doutorado, eles beneficiam-se de diálogos ricos e intensos com o NPPD (Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas). Há mais de dez anos, em eventos da área,

¹ As traduções e os manuais pedagógicos escritos em outros países, vale lembrar, ficaram excluídos desse levantamento.

notadamente de História da Educação, outros temas vêm sendo estudados nos manuais pedagógicos, além dos aspectos já explorados no Mestrado (2001) e no Doutorado (2005). O *fracasso escolar* é objeto de pesquisa financiada pelo CNPq em 2009 e a *avaliação*, mais recentemente, está posta como questão no projeto em nível de Pós-Doutorado Sênior, com bolsa do CNPq, junto à Universidade Federal do Paraná. Tanto num trabalho como no outro toma-se como fonte nuclear os manuais pedagógicos.

Em nível de Iniciação Científica, dois trabalhos são orientados tomando como fonte nuclear os manuais pedagógicos. Um deles conta com Bolsa Institucional FEUSP/CNPq e está sendo levado a efeito por Caroline Narciso sobre *O magistério na sala de aula: um estudo sobre a Didática mínima de Rafael Grisi (1954)*. O outro conta com Bolsa da FAPESP, versando sobre *O magistério na sala de aula: um estudo sobre A linguagem didática no ensino moderno (1956) e O quadro-negro e sua utilização no ensino (1954) de Luiz Alves de Mattos*. Este estudo está sendo levado a efeito por Keila da Silva Vieira e investiga particularmente que tipo de orientações os professores recebem para o trabalho em sala de aula. Recorta-se um período menor para a análise, no caso, as décadas de 1950 e 1960, atentando-se para títulos específicos, que são editados nessa época. Que tipo de orientações os professores recebem para atuar no espaço que, como assinala David Hamilton (1999) em seus estudos sobre a escolarização moderna, tem sido o centro da vida escolar? Assim entendida, a sala de aula deve ser destacada aqui como um lugar historicamente construído como o “centro” das atividades escolares, no qual professores passam a maior parte do seu tempo.

Em 2015, também contando com Bolsa FAPESP, outro trabalho foi realizado por Eduardo Perioli Júnior, sobre *A literatura em livros didáticos de língua portuguesa (1964 a 1984)*. Ele investigou o tratamento dado ao conteúdo da literatura em livros didáticos de língua portuguesa, publicados entre 1964 e 1984, período do governo militar no Brasil, analisando a configuração dos manuais nesse momento e identificando as iniciativas oficiais de edição de materiais para os alunos do colegial, bem como o modo como esses textos ensinam literatura. A pesquisa toma como objeto e fonte principal a série de livros publicados em São Paulo no ano de 1970 por Raul Moreira Léllis, intitulados *Português no colégio para 1º e 2º anos e Português no colégio para o 3º ano. A Ordem dos Livros Didáticos: critérios para a adoção de textos didáticos de Língua Portuguesa no Ensino Médio* (Perioli Jr, 2014) é outro estudo do aluno orientado com apoio da FAPESP. Versa sobre a construção de critérios atualmente utilizados para a adoção de livros didáticos de Língua Portuguesa no Ensino Médio no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) mais recente, que é publicado em 2012, investigando de que maneira esse texto expõe os critérios para aprovar títulos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio.

Examina-se como os documentos oficiais impõem uma "ordem" aos livros, no sentido sugerido por Roger Chartier (1990), já que ao estabelecer as condições para a aprovação, o PNLD acaba por ordenar também a escrita e a edição dos títulos que recomenda.

(Re)ensinando a alfabetizar: um estudo sobre os livros de orientação pedagógica do PNAIC (Barletta, 2015) também se insere num conjunto de estudos a partir de manuais que ensinam a ensinar. Toma como objeto os livros do PNAIC, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que são escritos para orientar o trabalho pedagógico de professores já atuantes na rede pública de ensino, junto aos Anos Iniciais da Educação Básica no Brasil. Esses livros compõem uma coleção que reúne 36 textos divididos em 8 grandes temas relacionados à Língua Portuguesa. Quando o título da investigação assinala o (re)ensinando a alfabetizar, quer enfatizar justamente essa dimensão de formação continuada que norteia a produção e circulação dos livros do PNAIC. Baseado nas ideias de Roger Chartier (1988) acerca dos livros e da leitura, o estudo examina o processo de produção dos livros em pauta. Eles propõem uma forma de (re)invenção da alfabetização aos docentes atuantes do Ciclo de Alfabetização em todo o país, denotando uma aparente defasagem do alunado e uma formação inicial deficitária dos professores, por isso, o destaque na formação em serviço. Assim, os livros do PNAIC operam uma espécie de “ordem” de seus produtores para os professores, participando de um processo de leitura, sujeito a diferentes adesões, interpretações ou até mesmo a negações por parte de seus leitores. Entender o que esses impressos trazem é compreender, portanto, parte de um processo que compõe a história da alfabetização no Brasil.

Os estudos estão na confluência entre a História da Educação, área junto a qual a Dissertação de Mestrado e a Tese de Doutorado são defendidas, e a Didática, área junto a qual a autora vem atuando na Faculdade de Educação da USP, nos cursos de graduação e pós-graduação, orientando trabalhos em níveis de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado. Essa confluência é possível pela própria natureza dos manuais pedagógicos, que dão a conhecer, em diferentes tempos, o modo como determinadas questões comparecem na Escola Normal em disciplinas que ensinam a ensinar. Não só nas pesquisas desenvolvidas como também nas aulas ministradas na Pedagogia e na Licenciatura da FEUSP os manuais pedagógicos são objeto de exame. Nas aulas de Didática, especialmente, um primeiro momento com os alunos é justamente o de levantar suas expectativas quanto à disciplina. Eles tendem a esperar que *se ensine a ensinar*, ou seja, a planejar as aulas, aplicar as lições, verificar seus resultados, dar notas, aprovar ou reprovar. Alguns estudantes expressam o desejo por uma espécie de “fórmula mágica” ou “técnica infalível”. Trata-se de um desejo antigo, que marca inclusive o tratado da matéria mais antigo do qual se tem conhecimento. A *Didática Magna*, de Comenius, ou, como o próprio autor

denomina, a “arte de ensinar tudo a todos”. Escrito em 1657, o livro é tradicionalmente apresentado nos cursos de formação de professores como o primeiro tratado de Didática do qual se tem conhecimento, precursor do modelo de *escola moderna* que se consolida no século XIX em diversas partes do mundo, graças à ação do Estado na estruturação de um sistema de ensino destinado a todos de forma pública, leiga, gratuita e obrigatória.

Quais são as configurações e limites de um método que ensine tudo a todos? Na *Didática em questão*, evento realizado na Faculdade de Educação da USP em 1985, José Mário Pires Azanha traz considerações importantes para responder essa pergunta. Por isso é uma das sugestões de leitura, feitas na disciplina logo nas aulas iniciais. Para alguns alunos da licenciatura, ela é desconfortável porque abala uma crença. Para outros, e talvez para a maioria deles, ela é esclarecedora. As palavras de José Mário Pires Azanha (1985) permitem evidenciar que, embora esteja enraizada como uma ciência e arte de ensinar, a Didática pode remeter a diferentes concepções. E é nesse sentido que os manuais pedagógicos colocam-se novamente como fonte fértil. Mostrar alguns desses livros aos alunos tem um efeito formador porque é possível visualizar diferentes modos de entender o ensino e o magistério. Desde quando começam a ser publicados, em 1870, títulos como esses versam sobre a Didática e também sobre outras disciplinas, como é o caso da Pedagogia, da Metodologia Geral e da Prática de Ensino. Ainda hoje livros dessa natureza circulam em cursos especializados. Alguns manuais pedagógicos aproximam o ensino de uma vocação; outros conferem ao tema um caráter mais científico; outros são mais pragmáticos e trazem recomendações de como proceder no exercício do magistério. Nas páginas que se seguem, será possível evidenciar isso com exemplos dessa produção.

O que une esses livros, escritos num espaço tão longo de tempo e por pessoas tão diferentes, em suas convicções e posições no campo educacional? Algumas respostas são possíveis, dentre as quais se assinala que o núcleo comum de todos os manuais pedagógicos é justamente o objetivo de ensinar a ensinar. Quando alguns dos trechos de alguns títulos representativos dessa produção são levados às aulas de Didática, é possível evidenciar aos alunos a complexidade da disciplina. É possível ultrapassar os limites da crença nos métodos como única razão do sucesso no ensino. É possível chamar a atenção para a amplitude das questões da Didática. Algumas podem ser tomadas como fundamentais, como é o caso da natureza do magistério, da relação pedagógica, do ofício do aluno, da disciplina, dos modos de ensinar e de aprender, da avaliação. E os manuais pedagógicos vêm se confirmando como fontes preciosas e férteis. Por isso a tese de Livre-Docência aqui apresentada é fruto de uma história. Ela retoma trabalhos que estão sendo desenvolvidos há mais de dez anos. Eles são retomados e reelaborados

porque, neste momento, percebe-se que é possível articulá-los em torno de temas específicos da Didática, muitas vezes numa perspectiva sócio-histórica. Eles acabam compondo uma espécie de mosaico que ajuda a entender a configuração desses tópicos nas Escolas Normais.

O primeiro texto trata de uma questão fundamental para apresentar nosso *corpus* de estudo. O que permite afirmar que um título é manual pedagógico ou não? Note-se que essa é uma nomenclatura criada, fruto de interesses de pesquisa. É um recorte teórico e muitas vezes os títulos estudados não se denominam como manuais de Didática, Pedagogia, Metodologia ou Prática de Ensino. É pelo seu uso escolar, para alunos e futuros professores aprendendo a ensinar, que assim esses livros são categorizados. Algumas problematizações sobre as fronteiras estabelecidas pelos estudos a esse respeito são necessárias e é com elas que se inicia a tese. Os textos seguintes tratam de importantes temas do ensino e da Didática, quando são pautas de cursos que formam os professores da chamada *escola moderna*, ou seja, a escola primária destinada a todos. Organizada pelo Estado em diversas partes do mundo desde o século XIX, como já assinalamos anteriormente, essa instituição vem abrigando formas de ensinar que dão continuidade a experiências medievais, mas também trazem especificidades e projetos de renovação. Ao se voltar olhar para como os manuais pedagógicos participam do processo de construção da modernidade escolar, do qual eles também fazem parte, atenta-se para as orientações sobre como os professores devem organizar seu trabalho a partir do princípio da homogeneidade das classes. Isso significa pensar em dimensões específicas da *cultura escolar* (Azanha, 1995), ou seja aquelas mais próximas da *cultura pedagógica e normativa* (Escolano, 2000) e no modo como elas participam do processo de estruturação dos sistemas de ensino. Analisando os manuais pedagógicos, pode-se perguntar sobre os desafios postos aos professores, em seu trabalho cotidiano, para efetivar o projeto de uma escola para todos. Muito provavelmente, isso reverbera nas recomendações dadas aos docentes quando eles estudam Didática e as outras disciplinas ligadas ao tema, como são a Pedagogia, a Metodologia e a Prática de Ensino.

Os textos a seguir vêm sendo escritos em momentos diferentes, a partir de interesses variados e, ao mesmo tempo, partem de uma preocupação comum, de aprofundar o estudo das formas pelas quais os manuais pedagógicos *ensinam a ensinar* e tratam assim de questões fundamentais à Didática. Eles podem parecer repetitivos ao leitor em alguns momentos. Mas assim as análises de cada capítulo podem ser lidas de forma independente. As páginas a seguir querem mostrar como algumas concepções de vida escolar, sala de aula, avaliação, aluno estão tão presentes no discurso educacional e como elas vem sendo construídas e ensinadas aos futuros professores. Conhecer um pouco de nossas heranças, identificar nos manuais projetos que hoje se

colocam como renovadores pode nos ajudar a entender as múltiplas configurações de nossas ideias acerca da escola e da Didática.

CAPÍTULO I
OS MANUAIS PEDAGÓGICOS E SUAS FRONTEIRAS

Para delimitar fronteiras

Não resta dúvidas quanto à relevância da Didática e das questões de ensino para a formação de professores. Trata-se de uma área das mais complexas e reconhecidas, como insistem os educadores pelo menos desde o século XIX e de maneira especial, no Brasil, a partir da década de 1930, quando vem se lutando cada vez mais pelo espaço dessa disciplina e de outras de natureza pedagógica nas Escolas Normais (Tanuri, 2000). O que se ensina para os professores sobre o ensino? Quais são os temas? Como eles são explicados? O que eles propõem? Essas são algumas perguntas possíveis de se apresentar. Para respondê-las, poder-se-ia recorrer a fontes variadas, como os programas de ensino, os pronunciamentos de autoridades educacionais, por exemplo. Aqui, essas questões conduzem ao estudo dos manuais pedagógicos, porque o que se quer é investigar como os temas de ensino são ensinados, em textos diretamente usados pelos normalistas e futuros professores. Cabe apresentá-los ao leitor. Um olhar para os títulos pode dar uma ideia das especificidades dessas publicações. Os manuais pedagógicos dos quais se tem conhecimento e que são examinados ao longo das páginas que se seguem vêm sendo escritos e publicados no Brasil desde 1870 até o final do século XX. Eles estão organizados aqui em ordem cronológica, considerando-se a data da 1ª edição (ou daquela mais antiga da qual houve notícia).

Quadro 1: Manuais pedagógicos brasileiros analisados na presente tese

	Título	Autor	Ano	Local/Editora
1	<i>Compêndio de pedagogia</i>	Antônio Marciano da Silva Pontes	1873 (2ª edição)	Rio de Janeiro: Tipografia da Reforma
2	<i>Pedagogia e metodologia</i>	Camilo Passalacqua	1887	São Paulo: Tipografia a vapor de Jorge Seckler & Comp.
3	<i>Lições de Pedagogia</i>	Valentim Magalhães	1900	Rio de Janeiro: Laemmert & Cia. Editores
4	<i>Compêndio de pedagogia escolar</i>	Feliciano Pinheiro Bittencourt	1908	Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves
5	<i>Tratado de metodologia</i>	Felisberto de Carvalho	1909 (3ª edição)	Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves
6	<i>Escola brasileira</i>	João Toledo	1925	São Paulo: Imprensa Metodista

7	<i>Introdução ao estudo da Escola Nova</i>	Manoel Bergström Lourenço Filho	1930	São Paulo: Edições Melhoramento
8	<i>Didática (nas escolas primárias)</i>	João Toledo	1930	São Paulo: Livraria Liberdade
9	<i>Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita</i>	Manoel Bergström Lourenço Filho	1933	São Paulo: Melhoramentos
10	<i>Planos de lição – noções comuns</i>	João Toledo	1934	São Paulo: Livraria Liberdade
11	<i>Pedagogia</i>	Djacir Menezes	1935	Porto Alegre: Livraria do Globo
12	<i>Compêndio de pedologia e pedagogia experimental</i>	Pedro Anísio	1937	Rio de Janeiro: Empresa Editora ABC Limitada
13	<i>Fundamentos do método (problemas metodológicos do ensino primário)</i>	Onofre de Arruda Penteado Jr	1938	São Paulo: Cia. Editora Nacional
14	<i>Práticas escolares - 1o. volume</i>	Antônio D'Ávila	1963 (9ª edição) (1ª edição de 1941)	São Paulo: Saraiva
15	<i>Como educar as crianças</i>	Aristides Ricardo	1946	São Paulo: José Olympio
16	<i>Prática de ensino</i>	Theobaldo Miranda Santos	1948	Rio de Janeiro: EDITEC
17	<i>Manual de pedagogia moderna (teórica e prática) – para uso das Escolas Normais e Institutos de Educação.</i>	Everardo Backheuser	1948 (4ª edição)	Rio de Janeiro, Porto Alegre, São Paulo: Editora Globo
18	<i>Prática do ensino primário</i>	Brisolva de Brito Queirós, Circe de Carvalho Pio Borges, Josefina de Castro e Silva Gaudenzi, Haydée Gallo Coelho e Irene de Albuquerque	1950	Rio de Janeiro: Edições Getúlio Costa
19	<i>Noções de prática de ensino</i>	Theobaldo Miranda Santos	1953	São Paulo: Companhia Editora Nacional
20	<i>O quadro-negro e sua utilização no ensino</i>	Luiz Alves de Mattos	1954	Rio de Janeiro: Editora Autora
21	<i>Fundamentos de educação</i>	Afro do Amaral Fontoura	1954 (3ª edição)	Rio de Janeiro: Editora Aurora
22	<i>Pedagogia – teoria e prática 1o. volume</i>	Antônio D'Ávila	1954	São Paulo: Companhia Editora Nacional
23	<i>Metodologia do ensino primário</i>	Theobaldo Miranda Santos	1955 (5ª edição)	São Paulo: Companhia Editora Nacional
24	<i>Noções de didática geral</i>	Theobaldo Miranda Santos	1955	São Paulo: Companhia Editora Nacional
25	<i>Introdução à pedagogia moderna</i>	Theobaldo Miranda Santos	1955	Rio de Janeiro: A Noite
26	<i>Didática mínima</i>	Rafael Grisi	1956 (3ª edição)	São Paulo: Editora do Brasil
27	<i>Lições de pedagogia</i>	Aquiles Archêro Júnior	1957	São Paulo: Edições e Publicações Brasil Editora

28	<i>Compêndio de Pedagogia</i>	Romand Pentagna; Alcy Villela Bastos; Lea da Silva Rodrigues	1959 (4ª edição)	Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos
29	<i>Práticas escolares – 2o. volume</i>	Antônio D'Ávila	1959 (5ª edição)	São Paulo: Saraiva
30	<i>A linguagem didática no ensino moderno</i>	Luiz Alves de Mattos	1960 (2ª edição)	Rio de Janeiro: Editora Aurora
31	<i>Sumário de Didática Geral</i>	Luiz Alves de Mattos	1960 (3ª edição)	Rio de Janeiro: Editora Aurora
32	<i>Práticas escolares – 3o. volume</i>	Antônio D'Ávila	1962 (2ª edição)	São Paulo: Saraiva
33	<i>O ensino por unidades didáticas</i>	Irene Mello Carvalho	1962 (3ª edição)	Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas
34	<i>Metodologia do ensino primário</i>	Afro do Amaral Fontoura	1963 (9ª edição)	Rio de Janeiro: Editora Aurora
35	<i>Didática Geral</i>	Onofre de Arruda Penteadó Júnior	1963	São Paulo: Editora Obelisco
36	<i>Noções de pedagogia científica</i>	Theobaldo Miranda Santos	1963	São Paulo: Companhia Editora Nacional
37	<i>Noções de metodologia do ensino primário</i>	Theobaldo Miranda Santos	1964	São Paulo: Companhia Editora Nacional
38	<i>Metodologia e prática moderna de ensino</i>	Angelina de Lima	1964	São Paulo: Formar
39	<i>Didática Geral</i>	Afro do Amaral Fontoura	1965 (8ª edição)	Editora Aurora
40	<i>Ensinando à criança</i>	Alayde Madeira Marozzi; Leny Werneck Dornelles; Marion Villas Boas Sá Rego	1965	RJ: Ao Livro Técnico
41	<i>Introdução à prática de ensino</i>	Amadice Amaral dos Reis; Anna Maria Diniz Porto Passos; Eunice Mendes Fagundes (coord.); Leny Werneck Dornelles; Maria Lucia de Freitas Khön; Norah de Castro Jatahy; Wanda Rollin Pinheiro Lopes.	1965	
42	<i>Manual do professor primário</i>	Theobaldo Miranda Santos.	1966 (7ª edição)	São Paulo: Companhia Editora Nacional
43	<i>Prática de ensino</i>	Afro do Amaral Fontoura	1967 (7ª edição)	Rio de Janeiro: Aurora
44	<i>Unidade de trabalho</i>	Francisca Alba Teixeira	1967	Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico
45	<i>Estudo dirigido</i>	Romanda Gonçalves Pentagna	1967	Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos
46	<i>Diretrizes de didática e educação</i>	Ismael de França Campos	1967	Rio de Janeiro: Agir
47	<i>Ensinar não é transmitir</i>	Juracy c. Marques	1969	Porto Alegre: Editora Globo
48	<i>Ensino: sua técnica, sua arte</i>	Ruy Figueiredo	1969 (7ª edição)	Rio de Janeiro: Ed. Lidador
49	<i>Pedagogia e didática</i>	Benedito de Andrade	1969	São Paulo: Atlas

	<i>modernas</i>			
50	<i>Didática geral</i>	Romanda Gonçalves [Pentagna]	1977 (10ª edição)	Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos
51	<i>Didática geral – 3º vol.</i>	Romanda Gonçalves [Pentagna]	1983 (12ª edição)	Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos
52	<i>Educação e metodologia</i>	Imideo Giuseppe Nérici.	1973 (2ª edição)	Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura
53	<i>Introdução à didática geral</i>	Imideo Giuseppe Nérici.	1985 (15ª edição)	São Paulo: Atlas
54	<i>Curso de didática geral</i>	Regina Celia Cazaux Haydt	1994	São Paulo, Ática
55	<i>Didática e prática de ensino: uma introdução crítica</i>	José de Arruda Penteado	1974	São Paulo, Mcgraw-Hill, 1979
56	<i>Didática fundamentada na teoria de Piaget</i>	Maria Auxiliadora Versiani Cunha	1973	Rio de Janeiro, Forense
57	<i>Didática geral através de módulos instrucionais,</i>	Vera Joullié Ângela Reis	1981	Petrópolis, Vozes,
58	<i>Didática para a escola de 1º e 2º graus</i>	Amélia Americano F Domingues de Castro	1978	São Paulo, Pioneira
59	<i>Didática geral</i>	Claudino Piletti	1989	São Paulo, Ática
60	<i>Didática</i>	José Carlos Libâneo	1991	São Paulo, Cortez

Os títulos acima apresentados foram localizados em acervos especializados da cidade de São Paulo, em sebos e também constam da coleção de livros didáticos organizada pelo NPPD (Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas) junto à Universidade Federal do Paraná e do Banco de Livros Escolares Brasileiros (LIVRES) junto à Biblioteca da Faculdade de Educação da USP. Trata-se de um trabalho feito há um longo tempo, desde 1999, que exige um cuidado criterioso do pesquisador, já que é preciso atentar para aquilo que permite incluir um livro na categoria dos manuais pedagógicos. Ainda hoje e não obstante iniciativas de organização como as que se menciona aqui, ainda é difícil localizar e ter acesso a alguns títulos dos quais se tem conhecimento. Seria arriscado afirmar que temos um levantamento exaustivo de todos os manuais pedagógicos brasileiros publicados no período que aqui interessa. Outros livros podem ser localizados, não resta dúvida. Mas, de qualquer forma, temos um conjunto razoavelmente representativo da produção que nos interessa.

Os manuais pedagógicos podem ser chamados livros didáticos, pelo seu uso escolar. Os manuais pedagógicos poderiam ser denominados também de manuais de ensino, de manuais didáticos de Didática, de livros escolares de Pedagogia. Outras expressões que dessem conta de seu uso escolar e do fato de que eles destinam-se aos futuros professores e dão conta de disciplinas de formação didático-pedagógica poderiam ser usadas. Ao mesmo tempo em que é

possível reconhecer um manual escolar, a sua definição deve considerar uma série de questões, relativas aos seus destinos e usos. Os manuais pedagógicos, vale a pena assinalar, ajudam a identificar o que se ensina aos professores em sua formação inicial, quais são os temas que percorrem suas leituras pedagógicas e o modo como as disciplinas da área se organizam e são detalhadas nas aulas da Escola Normal. E, quando esse tipo de material está em pauta, as possíveis terminologias variam.

Em 1968, Alaíde Lisboa de Oliveira define os livros didáticos como “compêndios escolares e livros de leitura em classe” (p.13). N' *A política do livro didático*, João Batista Oliveira (1984, p.111) afirma que essa categoria engloba “material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação”. Na década de 1990, quando os estudos sobre essa fonte começam a se consolidar na produção brasileira, Circe Bittencourt (1993, p.3) sintetiza as múltiplas características do livro didático. Em suas palavras:

É uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencente aos interesses do mercado, mas é também um depositário dos diversos conteúdos educacionais, suporte privilegiado para se recuperar os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais por uma sociedade em uma determinada época. Além disso, ele é um instrumento pedagógico *‘inscrito em uma longa tradição, inseparável tanto na sua elaboração como na sua utilização das estruturas, dos métodos e das condições do ensino de seu tempo’*. E, finalmente, o livro didático deve ser considerado como veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura (grifos da autora).

Magda Soares publica um artigo lançando “Um olhar sobre o livro didático” (1996, p.52), marcando que se trata de “livro *utilizado* para ensinar e aprender” e todo “livro *propositadamente feito* para ensinar e aprender” (grifos da autora). Décio Gatti Júnior (1997, p.30), por sua vez, assinala que os livros didáticos podem ser classificados de formas variadas e, após uma retomada das formas como eles podem ser denominados na pesquisa educacional, assinala que eles são:

tomados simultaneamente como: “material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação”; materiais “caracterizados pela seriação de conteúdos”, “mercadoria”; “depositário de conteúdos educacional”; “instrumento pedagógico”; “portador de um sistema de valores”; “suportes na formulação de uma História Nacional”; “fontes de registros de experiências e de relações pedagógicas da época”; e ainda materiais “reveladores de ângulos do cotidiano escolar e do fazer-se da cultura nacional”.

Em suma, o livro didático pode ser tomado como portador “dos conhecimentos básicos das diversas disciplinas que compuseram e ainda compõem o saber a ser difundido no interior das escolas” (Gatti Jr, 1997, p.31). Em sua tese de Doutorado (Gatti Jr, 1998, p.9-10), o autor assinala que esses livros são

os fiéis depositários dos saberes provenientes das diferentes disciplinas escolares. Os livros didáticos, nesse sentido, substituíram os professores no decorrer desses anos, passando a ser os portadores dos conteúdos explícitos a serem transmitidos aos alunos e, também, [...] passaram a ser os organizadores das atividades didático-pedagógicas exercidas pelos docentes para viabilizar os processos de ensino e de aprendizagem.

Em *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*, Michael Apple (1995, p.81-82) nota que essas produções “estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo e [...] são os textos destes livros que frequentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida”. Thomas S. Popkewitz (2000) percebe que os livros didáticos são utilizados para transmitir o chamado “currículo fragmentado”. Eles são referência da catalogação e organização das matérias escolares. Para o autor, os livros didáticos organizam uma materialidade através das regras que diferenciam as crianças (Popkewitz, 2000). Eles supõem que os alunos são ou não capazes de aprender algo, determinando, a partir daí, o ritmo, os critérios e as fórmulas de aprendizagem. Portanto, são mais do que sistematizadores de um conhecimento, são um objeto que pretende determinar o que e como se vai aprender. Juntamente com o currículo escolar, esses livros apresentam um conhecimento “oficial”, que é um conhecimento próprio da escola. Eles exercem seu papel na regulação das práticas escolares, na fragmentação do conhecimento e na direção do modo de pensar dos alunos.

María del Mar del Pozo Andrés (2002), ao introduzir o volume da Revista *Paedagogica Historica* dedicado ao tema dos *Livros e Educação: 500 anos de leitura e aprendizagem*, oferece um panorama dos projetos de pesquisa levados a efeito nos últimos 20 anos e evidencia o significado que os livros escolares tiveram para os historiadores da educação ao longo do tempo. Um dos aspectos mais relevantes notados pela autora é a multiplicidade de palavras (livros-texto, manuais e livros escolares) usadas nas investigações para referirem uma mesma categoria, a dos textos escritos para a educação formal. Gabriela Ossenbach e Miguel Somoza (2001) também notam uma certa “ambiguidade terminológica” para denominar o objeto de pesquisa em pauta, o qual é referido nos trabalhos de diversas formas: livros escolares, livros de texto, livros para crianças, manuais, almanaques, cartilhas, livros de cópias, catecismos, obras de autores determinados, como Walter Benjamin, Comenius, Rousseau e Mary Somerville e até livros

infantis. Essa variedade de termos conduz a afirmar a necessidade de se construir um “consenso acadêmico” sobre a denominação e categorização desse objeto (Andrés, 2002), embora não haja dúvidas quanto à importância dos livros como elementos centrais na história do currículo e como fontes fundamentais para entender o funcionamento das disciplinas e das práticas escolares, das quais podem ser vistos como “símbolo” e “emblema”. Os textos escolares representam também fontes para conhecer a economia das publicações editoriais, incluindo-se aí as modalidades de impressão ou a semiologia da imagem. Nesse sentido, os educadores concordam que os impressos utilizados por alunos e professores permitem conhecer o cotidiano das salas de aula. Isso porque essa bibliografia organiza os conteúdos escolares mais “legítimos” (Apple, 1995). No entender de Jean-Claude Forquin (1993), a elaboração desse conjunto supõe uma seleção do patrimônio humano construído ao longo de gerações e ainda uma reelaboração dos tópicos escolhidos em nome de propósitos didáticos. Tal imperativo obriga a emergência de modos de pensamento tipicamente escolares, constituindo uma espécie de cultura própria.

Segundo Choppin (2000), os manuais são objetos complexos nos quais são disponibilizados aos estudantes saberes, valores morais, religiosos e políticos. Para o corpo docente, esse material auxilia o ensino, destacando algumas informações e sugerindo a adoção de determinados métodos e técnicas de transmissão das mesmas. Além dessa multiplicidade de aspectos, o autor ainda assinala outras razões para explicar a riqueza dos manuais escolares como fonte e objeto de estudo. Uma delas refere-se ao fato de que esse gênero é produzido a partir de prescrições dos programas oficiais e, portanto, orienta de forma mais detalhada do que essas instruções o ensino que efetivamente ocorre durante as aulas (Correia, 2000). Tal repertório, no intuito de tornar os seus escritos acessíveis ao leitor, constitui um *corpus* relativamente homogêneo, o que permite construir métodos comparativos de análise. É possível ainda empreender estudos seriais, acompanhando ao longo do tempo a aparição e o desenvolvimento de uma noção científica, de um método pedagógico em vários títulos, por exemplo, ou, ainda, as variações tipográficas apresentadas por eles.

Esses esforços configuram um campo de conhecimento recente, pelo qual muitos pesquisadores se interessaram. O número 19 de *Historia de la educacion – Revista Interuniversitaria* (2000) reserva uma seção para trabalhos relativos a manuais escolares, publicando um balanço sobre o encaminhamento de investigações na área, desde a década de 1960 (Alain Choppin), a apresentação da origem e evolução do projeto MANES (Investigación sobre los Manuales escolares), com sede na Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid e contando com a colaboração de diversas instituições de nível universitário da América Latina (Alejandro Tiana Ferrer e Gabriela Ossenbach Sauter), além de um trabalho a respeito do

movimento editorial na Espanha (Miguel Beas Miranda) e de uma série de artigos interessados em publicações destinadas ao ensino de disciplinas específicas, tais como a História (Verena Radkau García), a História da Educação (Antonio Molero), a Física (Antonio Moreno González), a Gramática (Isabel Martínez Navarro). Como observa Benítez (2000) ao comentar o volume, esses textos ressaltam aspectos ainda pouco conhecidos da literatura escolar.

Como bem evidenciam os trabalhos feitos sobre os livros escolares, não se pode negar a multiplicidade de funções que eles podem exercer. Isso conduz ao estabelecimento de critérios para a constituição do *corpus* de manuais pedagógicos incluídos nesta tese. Como sugere Chartier (1988), os suportes dos textos direcionam modos de ler e de se relacionar com eles. Os manuais pedagógicos aqui considerados são um material impresso destinado ao processo de ensino e de formação de futuros professores. Sua materialidade ordena um reduzido grau de abertura em relação à iniciativa daqueles que o utilizam e leem. São livros com números de páginas, capítulos e escritos previamente definidos para o leitor. Os títulos estudados aqui são livros impressos, produtos de iniciativas editoriais. Eles reúnem o que há de “essencial” em termos de saberes pedagógicos. Por isso, podem ser chamados também de compêndios. Estudar esses manuais, em especial, significa estudar também os processos de produção e circulação de saberes pedagógicos, bem como as relações da formação de professores com outras esferas de produção do conhecimento sobre educação e ensino, tais como a sociologia, a biologia e a psicologia. O “contrato de leitura” (Choppin, 2000) que eles colocam aos normalistas é o de desenvolvimento dos programas segundo uma progressão claramente definida e sob a forma de lições ou unidades. São concebidos tanto para uso coletivo (em sala de aula, sob a direção do professor) quanto individual (em casa). Destinam-se aos alunos e não prioritariamente e exclusivamente aos docentes, embora estes possam exercer um importante papel na orientação da leitura do material.

Essa diferenciação dos critérios de escolha dos manuais pedagógicos é importante porque:

a diversidade e instabilidade dos textos, impressos e livros didáticos e das tomadas de posição que expressam decorrem, fundamentalmente, da complexidade das condições em que os textos e impressos são produzidos, vale dizer, da complexidade do conjunto de fatores que condiciona sua elaboração, produção, comercialização e utilização e das soluções de compromisso que essas tomadas de posição realizam com essas condições (Batista, 1999, p.553).

Na história dessas leituras para professores, desde a publicação do manual pedagógico brasileiro mais antigo do qual se tem conhecimento, na década de 1870, convém assinalar alguns marcos nas formas pelas quais esses livros são produzidos e postos a circular. Segundo Décio Gatti Jr. (1998), nas décadas de 1960 e 1970 ocorre um acentuado desenvolvimento da indústria

editorial. Há a passagem de uma produção praticamente artesanal para uma indústria editorial mais modernizada. A maioria das editoras brasileiras dedicadas à publicação de livros didáticos inicia suas atividades nesse período e o fato está relacionado, basicamente, à significativa expansão da rede escolar. Tal processo, denominado pelo autor “massificação do ensino brasileiro”, representa um estímulo para a distribuição de livros didáticos, sobretudo mediante acordos entre as editoras e o Estado. O material vem se tornando cada vez mais objeto central no cotidiano escolar, servindo como a principal fonte de consulta para os alunos e como um instrumento de organização das atividades desenvolvidas em boa parte das aulas. A ocupação dos bancos escolares e o agravamento da precariedade de condições de trabalho dos professores concorrem para tornar o livro didático um dos principais recursos de ensino. Por outro lado, essas publicações são, com o passar dos anos, as mais vendidas pelas editoras, num mercado consumidor caracterizado pelo número reduzido de leitores (Oliveira, 1984). Essas condições favorecem a agilidade da produção e distribuição dos volumes, diferentemente da circulação lenta do começo do século.

Os manuais pedagógicos, em síntese, são livros escritos para os cursos de formação docente, como um complemento da ação do professor nas aulas que *ensinam a ensinar*. A maior parte dos títulos considerados aqui contam com recursos tipográficos mais rudimentares, sem muitas ilustrações, esquemas, quadros, tabelas. Esse tipo de estratégia é mais usada nos livros publicados da década de 1960 em diante. Os textos em geral contam com letra relativamente pequena, uma ocupação mais massiva da folha. Eles assumem uma dimensão especial da *cultura escolar*, entendida na acepção de alguns dos autores que já se debruçam sobre essa definição (Vidal, 2005). Dominique Julia assinala as *normas* que definem saberes e comportamentos para serem ensinados, além de um conjunto de *práticas* através das quais esses saberes podem ser transmitidos e os comportamentos podem ser inculcados (2001). Que temas são tratados nos manuais pedagógicos? Como essa leitura é posta? Ou, como diria Escolano (2000), de que maneira a *cultura científica ou pedagógica*, produzida pelos especialistas, chega aos professores? Precisamos deixar claro que os manuais pedagógicos versam sobre um aspecto específico da *cultura escolar*, de um dos tipos de saberes dos professores no exercício do magistério. Como explica Tardif (2000), esses saberes têm “um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (Tardif, 2000, p. 212-213). Esses saberes podem provir de várias fontes, de sua vida familiar e pessoal, de sua formação escolar anterior, dos programas e livros didáticos usados nas escolas onde trabalham, de suas experiências profissionais e também de sua formação específica para o magistério, quando

estudam a Didática e temas a ela relacionados. É justamente nessa última dimensão que podemos incluir os manuais pedagógicos.

E, afinal de contas, o que é um manual pedagógico? Um livro de Didática ou, talvez, também de Pedagogia, Metodologia e Prática de Ensino, já que essas disciplinas também tratam, de uma forma ou de outra, de questões ligadas ao magistério? Poderíamos dizer que a famosa *Didática magna* de Comenius, publicada em 1657, é também um manual pedagógico? O que a aproxima e a que o distancia de textos que versam sobre a mesma área, como *Didática* de João Toledo (1930) ou *Didática mínima* de Rafael Grisi (1954)? Para respondermos a essas perguntas, convém assinalar um pouco da definição e da história desses livros. Eles são escritos para dar conta das disciplinas pedagógicas. As matérias dessa natureza vem recebendo diferentes denominações, assumindo várias configurações e resultam do esforço em garantir aos futuros professores cada vez mais uma formação específica (Tanuri, 2000; Silva, 2005). Vistos geralmente como “produções menores”, sintéticas e de fácil leitura, há que se reconhecer o papel fundamental desses manuais como iniciação ao magistério, reunindo os saberes a partir dos quais se concebe a profissão.

Com essas informações, temos elementos para afirmar que, embora trate do ensino de forma inaugural, a *Didática magna* não é um manual pedagógico. Isso não retira sua importância na literatura educacional, apenas assinala o fato de que o tratado não ter sido escrito no âmbito da expansão da escola para todos feita pelo Estado, em diversos lugares do mundo, desde o século XIX. A obra de Comenius é antes uma precursora dessa escola, também chamada de *escola moderna*, e não há dúvidas de que ela inspira muitos dos escritos que compõem os manuais pedagógicos. Muitos outros títulos podem ser classificados nessa categoria, como os três volumes das *Práticas escolares* de Antônio D' Ávila, publicadas ao longo das décadas de 1940 e 1950, e o *Sumário de didática geral* de Luis Alves de Mattos (1957), por exemplo. Entre 1999 e 2005 (Silva, 2001; Silva, 2005), a partir da busca em acervos de São Paulo, foi possível localizar 55 manuais pedagógicos, sem contar os casos de reedições de textos publicados entre 1980 e 1970. De lá para cá, outros títulos podem ser identificados. De todo esse conjunto, há alguns dos quais se tem notícia, mas não estão mais disponibilizados para consulta. Alguns acervos não estão mais em funcionamento e há também casos de obras em processo de restauração nas bibliotecas que as abrigam.

Convém apresentar os manuais pedagógicos discutindo, antes de mais nada, os critérios pelos quais eles estão selecionados. Essas são as fronteiras que compõem o *corpus* de estudo. Entretanto, não é evidente o que são, afinal, os livros em pauta. Descrivê-los sem uma problematização seria criar uma ilusão, a de que eles possuem características naturais e isso vem

sendo destacado pelos historiadores da educação desde a década de 1970. Isso conduz a reconhecer a impossibilidade de uma única e universal definição para todo livro escolar, seja ele um manual pedagógico ou não (Choppin, 2008). Por isso, é preciso explicitar as razões pelas quais os livros aqui estudados são chamados de manuais pedagógicos. Isso significa esclarecer sua natureza, suas intenções, formas e saberes. À primeira vista, pode-se até ter uma ideia do que sejam esses textos, mas certamente as imagens às quais eles remetem são variadas, não são precisas nem estáveis.

Cultura pedagógica e cultura escolar nos manuais pedagógicos

Se, como sugere Choppin (2008), o livro não é um dado por si só, é uma construção intelectual, seu entendimento decorre das questões e dos problemas colocados na pesquisa. O que se quer aqui é analisar os modos pelos quais os saberes ensinados aos professores no início de sua formação são construídos e postos a circular. Isso configura os manuais escritos para uso nesses cursos como objeto e fonte da investigação. Em suas páginas, eles dão conta dos conteúdos previstos para estudo nas aulas, interessando especialmente as matérias mais diretamente voltadas para questões gerais de ensino que, no caso, correspondem à Didática, à Pedagogia, à Metodologia Geral e à Prática de Ensino. Desde quando a Escola Normal brasileira é criada, na década de 1830, passando por outros cursos de formação para o magistério primário, como as Habilitações Específicas para o Magistério, criadas em 1971, bem como os Institutos Superiores de Educação, criados na década de 1990 e as Faculdades de Pedagogia (Tanuri, 2000), as quatro disciplinas acima mencionadas correspondem, de uma forma ou de outra, a espaços de estudos da docência. Os livros escritos para essas matérias apresentam os temas estudados, o tipo de explicação dada aos futuros professores, as referências bibliográficas, enfim, um modo de ensinar a ser professor. Como é aprender a ser professor através dos manuais pedagógicos?

Eles não poderiam ser chamados apenas de manuais de Didática ou apenas de manuais de Pedagogia ou apenas manuais de Metodologia Geral ou apenas de Prática de Ensino. Levando em conta a pluralidade de matérias profissionalizantes, não se poderia excluir nenhuma delas da definição e, ao optar-se pelo termo "manuais pedagógicos", pode-se assinalar o principal propósito de todos os títulos de nosso *corpus*, ao tratarem dos saberes mais específicos do magistério (Tardif, 2000). Usamos em nossa definição o termo "manuais" porque ele remete para o conteúdo "posto à mão" dos estudantes, em suas aulas. Esse é um dos sentidos comumente

evocados em dicionários de língua portuguesa. Um deles indica que a palavra remete para o "Maneiro, leve, portátil; que facilmente se pode trazer nas mãos ou mover-se a mão" e, num sentido mais útil para nós, remete ainda para o "compêndio; livro pequeno e portátil que contém ritos com que devem administrar-se os sacramentos" (Freire, 1954). A ideia de "ritos", por sua vez, conduz aos "rituais", expressão especialmente útil. Segundo Bohoslavsky (1985), a escola é povoada de rituais, o da aula inaugural, o do trabalho prático, o ritual do desenvolvimento do programa de ensino, os exames ou da formatura. Os manuais pedagógicos dão indícios de rituais das escolas de formação docente e das escolas primárias, quando selecionam determinados temas para estudo, explicam ideias e dão orientações para o exercício do magistério. Produzem, assim, elementos da *cultura profissional docente* (Perrenoud, 1993) e da *cultura escolar* (Chervel, 1990; Julia, 2001; Escolano, 2000; Frago, 1998).

Ainda que os manuais pedagógicos estejam aqui definidos de uma forma razoavelmente clara, outras diversas expressões poderiam ser usadas. Compêndios ou livros didáticos, por exemplo, também são evocados no presente artigo, designando sua função de síntese e resumo do que há de "melhor" em educação (Silva, 2001; Silva, 2005). Mas, afinal de contas, quais fronteiras permitem incluir determinados títulos na categoria de manuais pedagógicos? Seriam eles textos prescritivos? Seriam eles textos de fundamentos da educação? Atentando para os vários títulos aqui considerados, podemos afirmar que alguns são mais práticos, outros têm natureza mais teórica (Silva, 2005). Considere-se, por exemplo, os *Fundamentos do método* (Penteado Júnior, 1938), a *Pedagogia* (Menezes, 1935) ou a *Metodologia do ensino primário* (Fontoura, 1955), que trazem discussões de fundamentos da educação, por um lado, e, por outro lado, *O planejamento no ensino primário* (Fontoura, 1960), *O quadro-negro e sua utilização no ensino* (Mattos, 1954) ou *A linguagem didática no ensino moderno* (Mattos, 1954) são mais pragmáticos, ao darem orientações diretas de como proceder no magistério. Desde quando começam a ser publicados, os manuais pedagógicos mantêm suas intenções, mas variam em sua natureza, formas e saberes ensinados aos futuros professores. Para compreendermos a complexidade dessa história, convém retomar as considerações de Alain Choppin (2008) quando ele percorre a literatura científica dedicada aos livros escolares em geral e identifica algumas palavras presentes na produção.

É possível atentar para os títulos das obras. Enquanto "protocolos de leitura" (Chartier, 1990), eles direcionam os entendimentos e as expectativas dos leitores quanto ao seu conteúdo e aos seus propósitos. Note-se que muitos títulos de livros escolares trazem termos como "lições", remetendo para escritos organizados para a aula. Como diria David Hamilton (1999), trata-se de uma entre outras *tecnologias de ensino da escola moderna*. Criada e mantida pelo Estado em

diversas partes do mundo desde o século XIX, para ser destinada a todos num projeto de homogeneização cultural da população (Nóvoa, 2000), a escola vem instituindo práticas racionalizadas para otimizar tempos e espaços de ensino e aprendizagem, como uma espécie da *máquina de ensinar e aprender* (Hamilton, 1999). Poderíamos imaginar facilmente que, dispostos numa mesma sala, em carteiras enfileiradas e voltadas para o professor e para a lousa, os alunos acompanham todos juntos e ao mesmo tempo as lições professadas pelo docente, expostas no quadro-negro ou no livro escolar. Este texto faz parte, portanto, do método simultâneo (Dussel e Caruso, 2003). As formas modernas de ensinar e as lições que eles anunciam em seus títulos são desenvolvidas a partir dos programas oficiais, detalhando os tópicos previstos no currículo, para serem estudados ao longo da aula, de modo que o conteúdo seja explicado e o aluno possa fazer perguntas ou resolver exercícios (Correia e Silva, 2004).

As lições dos manuais dão indícios do que os professores leem, como leem e de que maneira as questões de ensino são dimensionadas nos textos que leem. Boa parte dessas lições são assinadas pelo seu autor, que segue os programas dos cursos e detalha os tópicos. Mas uma parte dessas lições pode resultar também de anotações feitas pelo autor quando ele ministrou esse conteúdo em ocasiões anteriores às da produção e publicação do manual. É o caso da famosa *Introdução ao estudo da Escola Nova*, publicada pela primeira vez em 1930 por Lourenço Filho, que a apresenta como um "modesto livrinho", "apenas uma introdução ao assunto" reunindo as palestras dadas em diversos lugares do país a professores, sobre a Escola Nova. Os livros escolares também podem ser estudados atentando-se para sua organização interna. Muitos deles compõem coleções de escritos sobre uma matéria escolar, desdobrada em volumes destinados a uma série específica. Outros podem ser coleções destinadas a uma série escolar ou a um curso, o que é comum nas Escolas Normais e nas Habilitações Específicas para o Magistério. São famosos, por exemplo, os livros de Theobaldo Miranda Santos, escritos sobretudo nos anos de 1950 e 1960 para a Coleção Curso de Psicologia e Pedagogia, da Companhia Editora Nacional, de São Paulo. Esse tipo de iniciativa é profícuo e pode ser relacionado ao crescente número de Escolas Normais e outros cursos de formação docente desde a década de 1930 (Tanuri, 2000), bem como ao crescimento do mundo editorial, que tem nos livros escolares lugar de lucro certo no Brasil (Hallewel, 1985).

Há que se perguntar ainda sobre as funções do manual pedagógico. Ele é usado para ensinar ou estudar? Ele quer ensinar uma matéria ou dar recomendações para o exercício do magistério? Ele quer ensinar uma matéria, como acontece na maior parte das vezes, com a Didática, a Pedagogia, a Metodologia Geral e a Prática de Ensino? Ou quer ensinar métodos específicos, como a chamada unidade de trabalho? A materialidade (Chartier, 1990) dos livros

escolares também vem sendo cada vez mais estudada (Choppin, 2008). Eles são feitos para permanecerem sempre na escola ou para serem levados para casa? São pesados? De fácil manuseio? Conduzem a que tipo de leitura com suas letras, imagens, cores, com seus capítulos, com a divisão do texto em parágrafos? Que tipo de leitores eles pressupõem? Quando consideramos os manuais pedagógicos, essas questões permitem articular os aspectos físicos com os diferentes usos aos quais eles se destinam. Os títulos de disciplinas mais ligadas aos fundamentos da educação, como a Didática e a Pedagogia, em alguns casos, até a Metodologia Geral, tendem a trazer textos mais longos, com referências teóricas mais explícitas. Os títulos de Prática de Ensino comportam um outro formato, porque a disciplina tem como propósito orientar os alunos nos seus estágios de docência. Brisolva Queiros (1950), por exemplo, reúne no seu manual uma série de fichas a serem preenchidas pelas normalistas para observarem aulas na escola, participarem dessas aulas e, finalmente, regerem aulas e assim finalizarem seu estágio. Os títulos que versam sobre metodologias ou técnicas específicas de ensino apresentam um formato semelhante, com fichas e orientações mais voltadas para o trabalho cotidiano na sala de aula. *A Unidade de Trabalho*, por exemplo, publicada em 1967 por Francisca Alba Teixeira, e *O estudo dirigido*, de Romanda Gonçalves Pentagna (1967).

Os manuais pedagógicos e seus usos

Os métodos, as formas materiais, seus títulos, seus conteúdos e sua organização interna são aspectos variados e comparecem em definições do livro escolar e, mais especificamente, dos manuais pedagógicos. Convém assinalar mais uma vez que elas são plurais e uma definição estrita certamente não daria conta dessas diferenciações (Choppin, 2008). Além de múltiplos em suas funções e usos, os livros escolares são variáveis (Batista, 1999). Para deixar essa ideia mais clara, convém considerar os exemplos dos livros infantis. Ao longo de sua história, os livros infantis têm sido muito usados por alunos e professores, servem para o edifício religioso e para lazer. Os estudos evidenciam o quanto é difícil distinguir quais títulos são escritos para o entretenimento ou para a escola. Ou seja, para além do conteúdo explícito, os destinos dos livros variam e nem sempre as intenções e os usos reais coincidem (Choppin, 2008). Devemos nos perguntar, portanto, como isso se apresentou para os manuais pedagógicos. Seriam eles livros para estudantes apenas? Por terem sido escritos para Escolas Normais, Institutos de Educação, Faculdades de Filosofia e Pedagogia, eles são usados pelos professores quando eles ainda

ocupam os bancos escolares. Mas pode-se supor que esses livros também são usados durante o exercício do magistério, compondo uma espécie de literatura profissional. Alguns títulos até anunciam poder ser usados por professores em exercício porque trazem recomendações úteis à organização das classes, das salas de aula, dos métodos de ensino, das formas de avaliação, de aferição de notas, enfim, de uma série de práticas tipicamente escolares para as quais os professores devem ser orientados. É nesse sentido que os manuais pedagógicos devem ser pensados no conjunto da imprensa educacional, feita para ou pelos professores (Catani e Vilhena, 1994).

No caso francês (Choppin, 2008) e brasileiro (Catani e Vilhena, 1994), entre o século XIX e começo do século XX, a orientação pedagógica é mais assumida por periódicos, jornais ou revistas, mantidos pelo Estado, instituições especializadas ou associações docentes. Nesse momento, ainda há poucos livros destinados à Escola Normal (Silva, 2005). Alguns pesquisadores (Guereña, Jump e Andrés, 2005) chegam a incluir esses periódicos na categoria de livros escolares. Para eles, essas publicações funcionam como órgãos de instrução pública, são os “grandes livros da época”, entregues ao público como livros de formação profissional. São apresentados em periódicos mais ou menos regulares, numa circulação o mais dinâmica possível. De fato, incluir no *corpus* dos manuais pedagógicos artigos da imprensa periódica é um debate dos mais importantes e nenhuma definição desses livros pode ser feita sem ter isso em conta. Mesmo sendo livros escolares, eles nascem mais das necessidades profissionais do que das necessidades dos cursos especializados.

Os primeiros títulos publicados no Brasil, e em outros países, como Portugal, destinam-se ao estudo para os concursos de ingresso na carreira. Na história dos professores (Nóvoa, 1987), a regulamentação da entrada no magistério e o recrutamento do corpo docente são anteriores à criação da Escola Normal. As décadas finais do século XIX, quando os manuais começam a ser escritos – são um período incipiente na configuração do campo educacional e nos esforços do Estado para estruturar o sistema de ensino, construindo escolas, organizando os currículos e recrutando pessoal para trabalhar. As publicações especializadas começam a ser produzidas no âmbito da criação da *escola moderna* e, evidentemente, quem prestava concurso àquela época não dispunha de um livro para estudo. Em 1878, Domingos Baganha reconhece essa situação. Pecuarista e tendo duas irmãs, ambas candidatas ao concurso público para professoras primárias, ele conta que:

Examinando os diversos compêndios que por aí correm das disciplinas primárias, vê-se que todos eles desajustam dos respectivos pontos do mesmo programa, isto é, têm matéria superabundante em uns lugares e deficiente em outros.

Parece-me que para os candidatos que se fazem examinar nos liceus, o melhor seria escrever, em vez de compêndios propriamente ditos, opúsculos contendo, muito resumidas e claras, as respostas a todos os pontos do programa de cada disciplina.

Para a parte agrícola desse programa já escrevemos um opúsculo assim (*Noções elementares de agricultura para servirem de guia aos candidatos ao magistério primário*); publicamos agora opúsculo semelhante, contendo todas as respostas ao décimo-segundo ponto do programa para os exames dos concorrentes ao magistério primário, que é o de *Pedagogia*.

Matéria tão nova no ensino primário português, como a agricultura, a pedagogia é geralmente ignorada pelos candidatos: dos livros portugueses, que sobre pedagogia conhecemos, um é deficientíssimo, incorreto e confuso de linguagem; outro é tão desenvolvido, tão extenso, que mais próprio ficou para um curso de pedagogia, do que para ensinar elementarmente aos que nem a definição de tal arte conhecem. (Baganha, 1878, páginas sem número)

Não é difícil supor que as leituras para professores nesse momento tenham contado com outros suportes para além dos livros, passando por artigos de jornais e revistas. Entretanto, os manuais pedagógicos vão se revestindo de uma especificidade. Eles mesmos reconhecem o seu lugar pouco original e até menor na literatura educacional. Ao longo de mais de um século de publicação, muitos desses textos intitularam-se “compêndios”, “noções”, “elementos”, “apontamentos”, expressões usadas como alertas para a suposta “modéstia” dos livros. Seus escritores, estudiosos da “grande literatura pedagógica”, assumem o compromisso de apresentá-la de modo rápido e acessível. Eles intermediam a leitura que os professores fazem das obras educacionais, citadas e explicadas em seus escritos (Silva, 2005).

O lugar intermediário dos manuais pedagógicos e as diferentes configurações de seus conteúdos no decorrer do tempo exige que se marquem algumas distinções entre eles e outras publicações educacionais, como as revistas e os jornais. Os manuais explicam as questões de ensino, construindo uma espécie de consenso acerca dos temas tratados. Quando tratam de planejamento, avaliação ou disciplina, por exemplo, apresentam uma definição de cada tema e nessa perspectiva orientam seus leitores. No espaço de um resumo das principais ideias do campo educacional, raras são as vezes em que os manuais pedagógicos reconhecem as discussões da área acerca de uma temática. As revistas, por sua vez, dão mais espaço ao debate, dão vozes a autores em disputa (Catani, 1994), sejam eles representantes do Estado, dos professores, dos alunos (Rogan e Luckowski, 1990). Essa diversidade é praticamente apagada nos manuais pedagógicos até a década de 1990 (Hegeto, 2014) aproximadamente. Nesse momento, os livros destinados à formação de professores continuam marcando seu compromisso com a matéria de ensino (Didática, Pedagogia, Metodologia Geral ou Prática de Ensino), mas alguns títulos já optam por um formato até então desconhecido nessa categoria, o formato das coletâneas de artigos escritos por vários autores de uma área. E mesmo quando os escritos são

todos assinados por um único autor, está cada vez mais presente um tipo de explicação que situa os temas do manual não como se houvesse um consenso em torno deles, mas sim trazendo à tona diferentes ideias e referências relativas às temáticas estudadas.

Ora apresentando recomendações sobre como proceder em sala de aula, ora reunindo teorias de ensino, ideias de pedagogos, ora ensinando a usar técnicas de ensino, os títulos que aqui nos interessam ainda são publicados, numa variedade de formas textuais, que ainda caminham entre prescrições e compilações. Mas, atualmente, eles também incluem títulos que se destacam por incorporarem reflexões e debates que evidenciam o aumento e a complexificação da Didática como área de conhecimento (Hegeto, 2014). É nessa perspectiva que passamos a encontrar, desde os anos 2000 aproximadamente, livros destinados a cursos de formação de professores no formato de coletâneas, que reúnem diferentes vozes e especialistas para ensinar Didática aos iniciantes (Hegeto, 2014). Ao se considerar aqui uma produção tão vasta, que inclui aproximadamente 70 títulos publicados no decorrer de aproximadamente um século e meio (entre 1870 e 2000), convém assinalar que, unidos pelo propósito comum de formar os futuros professores, os manuais pedagógicos vem assumindo formas e conteúdos variados, evidenciando uma riqueza de informações, especialmente quando se interroga sobre os modos pelos quais os professores vem sendo formados.

No conjunto de uma produção já relativamente ampla sobre os manuais pedagógicos (Correia; Silva, 2004), convém assinalar que os saberes construídos em suas páginas vão consolidando, ao longo do tempo, o modelo de escola que começa a ser difundido mundialmente desde finais do século XIX. Em trabalhos anteriores (Silva, 2005), é possível mostrar que os manuais de finais do século XIX e anos iniciais do século XX privilegiam as questões de organização da escola (matrícula dos alunos, condições do prédio, modelos de aula etc.) e de definição do papel do professor, o que pode ser explicado pelo fato de que esse é um momento inicial de ordenação dos sistemas escolares em cada país.

A história dos discursos construídos nos manuais pedagógicos pauta-se aqui num modelo de definição do campo educacional referente ao *triângulo saberes-professor-alunos* (Houssaye, 1982, 1988). Tal como entendemos, essa figura é extremamente útil para o esforço de conhecer os modos pelos quais cada pólo do desenho, que também poderia ser chamado de *triângulo pedagógico*, *didático*, *pedagógico-didático* ou *didático-pedagógico* (Bertrand; Houssaye, 1995), é definido nos textos destinados à formação inicial de docentes. Trata-se, portanto, de usar essa imagem como um parâmetro de compreensão da situação educativa e das formas pelas quais ela é pensada e dada a ler, em diferentes momentos e espaços. Sendo o triângulo composto por três elementos básicos, importa saber o seu funcionamento e as possíveis combinações em sua

composição, segundo diferentes tendências, como o ensino tradicional e a Educação Nova, por exemplo.

Nos manuais pedagógicos, os processos de formação, ensino e aprendizagem são definidos de múltiplas formas. Pesquisas anteriores (Silva, 2005) evidenciam que ora a figura do professor é privilegiada, ora é ocultada, assim como acontece com a figura do aluno. Daí pensarmos em quatro fases distintas na história desses livros, cada uma abrigando um paradigma específico, característico dos conteúdos dos títulos então publicados. Num primeiro momento, compreendido desde a publicação dos títulos mais antigos, em 1870, até aproximadamente os 20 anos seguintes, a ênfase é na figura do professor. Em seguida, e até inícios do século XX, nota-se a mudança para um modelo que subordina esse profissional às exigências da escola. O movimento da escola nova dá luz ao lugar do aluno e da criança no projeto pedagógico, que depois dos anos 1950 caminha para uma dimensão cada vez mais técnica e restrita da profissão docente, estando pautada por uma espécie de consenso em torno do professor, dos saberes e dos alunos. A tese defendida por Hegeto (2014), que trata da configuração da disciplina Didática nos livros de formação publicados mais recentemente, traz informações relevantes para uma mudança significativa dos conteúdos dos antigos manuais pedagógicos. Entre os títulos levantados e estudados pela autora, fica evidente uma preocupação com os debates, retomadas e reflexões sobre temas do ensino. Mudanças, permanências, retomadas, releituras... esse é um universo que vem sendo composto pelos manuais pedagógicos, que articulam-se com a própria complexificação da Didática. Os textos que se seguem adentram o universo de explicações e proposições que, no decorrer dos anos, esses livros formulam sobre o ensino.

CAPÍTULO II

HOMOGENEIZAR PARA ENSINAR²

muitas técnicas e palavras que utilizamos para nos referir ao que acontece na sala de aula têm um passado, surgiram em situações concretas como respostas a desafios ou problemas específicos, e que provavelmente, quando as utilizamos hoje em dia, ainda trazem parte desses significados. Compreender de onde surgem, de quais estratégias e problemas fazem parte, e que efeitos causaram pode ajudar-nos a aliviar essa carga e a assumir nossa tarefa como uma reinvenção própria das tradições que recebemos.

(Dussel; Caruso, 2003, p.17)

Os manuais pedagógicos como produtos e produtores da escola

O excerto é extraído de um livro que traça uma genealogia das formas de ensinar e é especialmente sugestivo porque assinala a importância de um estudo como o que aqui é feito acerca dos manuais pedagógicos. Fontes privilegiadas para identificar como diferentes temas do magistério se configuram no decorrer dos anos, eles são produtos e produtores da *escola moderna* (Silva, 2005)³. São produtos na medida que são feitos para uso escolar. Sua razão de ser são as Escolas Normais e os projetos de formação de professores para trabalharem no sistema de ensino proposto pelo Estado. São produtores na medida que ensinam os professores a ensinar, explicando e propondo as “regras” de funcionamento da escola, da sala de aula, da organização das matérias escolares, das relações pedagógicas, da avaliação. Em outras palavras, eles desenvolvem questões fundamentais da Didática moderna. São elas que, vale lembrar, compõem a *gramática escolar* (Nóvoa, 1995) e permitem descrever a sala de aula como o espaço privilegiado para os professores ensinarem e os alunos aprenderem; os tempos rigidamente marcados para estudar os conteúdos dos programas escolares; a seriação das classes de alunos, em geral distribuídos de acordo com a sua idade; os docentes trabalhando com uma turma de estudantes, de quem o que mais se espera é o bom desempenho nas provas e a obtenção de boas notas. Embora essa descrição seja facilmente reconhecível nos dias atuais, seus elementos nem sempre estiveram presentes da forma como os conhecemos hoje, outros já são vislumbrados nos manuais pedagógicos mais antigos dos quais se tem conhecimento. Os títulos do século XIX e

² Este texto retoma análises feitas anteriormente, em conjunto com a Prof. Dra. Rita de Cassia Gallego, publicadas nos *Cadernos de História da Educação* em artigo intitulado “Construções da ideia de criança normal nas escolas primárias brasileiras: uma análise dos manuais pedagógicos entre finais do século XIX e início do XX” (v.10, 2011, p.10-20).

³ Carlota Boto (2017) traz contribuições valiosas para compreender a história da *escola moderna*, identificando como o discurso pedagógico dos séculos XVI e XVII reverberou em práticas educacionais dessa instituição. Colocando em pauta autores do Iluminismo, da Reforma Protestante, iniciativas de ensino dos jesuítas, por exemplo, a autora marca a historicidade das formas como hoje pensamos e vivemos a escola.

princípios do século XX dão as proposições de um modelo escolar que começa a se configurar no país.

Entre os títulos brasileiros mais antigos dos quais se tem notícia, há o *Compêndio de pedagogia* (1881), escrito por Antônio Marciano da Silva Pontes, *Pedagogia e metodologia* (1887), escrito por Camilo Passalacqua e as *Lições de pedagogia* (1900), escrito por Valentim Magalhães. Mas não se poderia afirmar que esses são os primeiros títulos lidos pelos professores na Escola Normal ou durante seus estudos para o ingresso na carreira docente no país. Em anos anteriores, já circulam entre nós algumas traduções do francês, como o *Curso Prático de Pedagogia*, de Mr. Daligault, cuja tradução para o português é editada em 1874 e feita por Joaquim Pires Machado Portella. Esse livro, aliás, é citado em textos brasileiros e, por conta disso, a tradução da Daligault será aqui examinada de modo a delimitar algumas referências que fundamentam e inspiram o modelo de trabalho escolar proposto nos manuais pedagógicos produzidos no Brasil.

Para se ter uma ideia dos propósitos que norteiam a publicação dos manuais pedagógicos, vale a pena retomar as palavras de Camilo Passalacqua no Prefácio de sua *Pedagogia e metodologia* (1887):

Julgamos, pois, não ter sido temerário o empreendimento de publicar o nosso modesto livro, ao qual demos toda a atualidade possível. Quem o manusear há de encontrar, de envolta com conhecimentos adquiridos nos mais proveitosos e autorizados mestres antigos e modernos, não poucas experiências por nós feitas (sem número de página).

Também apresentando seus escritos, no Prólogo do seu *Compêndio de Pedagogia*, Antônio Marciano Pontes (1881) explica qual é o público ao qual ele destina sua obra:

O pequeno livro, que ora pela terceira vez dou ao prelo, foi escrito exclusivamente para servir de base ao ensino da pedagogia a meus discípulos da Escola Normal... E também quais serão os assuntos discutidos na mesma: Infelizmente o número de leitores, a quem é destinado tem sido muito limitado, e não conviria, tornando-o mais útil a outros leitores, sobrecarregá-lo com assuntos, que não entram no programa da Escola Normal (sem número de página).

No desenvolvimento desse programa, o manual acima referido apresenta a seguinte organização interna: a Primeira Parte trata das *Noções Preliminares* e está subdividida em dois capítulos: *Capítulo I: Definição, importância e fim da educação* e *Capítulo II: Qualidades de um bom professor*. Já a Segunda Parte aborda os seguintes assuntos: *Capítulo I: Da Educação*, *Capítulo II: Da Educação Moral* e *Capítulo III - Da Educação Intelectual*. E por fim temos a

Terceira Parte, que possui 11 capítulos, assim designados: *Capítulo I: Instrução, II: Metodologia Geral, III: Metodologia Especial, IV: Ensino da escrita, V: Método de aritmética, VI: Ensino de desenho linear, VII: Método de gramática, VIII: Ensino de Geometria Plana, IX: Da organização geral da escola, X: Da disciplina da escola e XI: Deveres do professor*. Ao todo o manual tem 234 páginas e é exemplar do tipo de leitura destinada aos futuros professores, em suas aulas na Escola Normal, em finais do século XIX.

Esses livros são uma amostra privilegiada de como se constitui o saber pedagógico, posto que neles está selecionado e organizado o “essencial” em termos de saberes profissionais. Assim como textos didáticos de outras disciplinas e níveis escolares, os manuais aqui estudados trazem as informações básicas divulgadas entre os estudantes, mais especificamente, entre os normalistas. Nessa perspectiva, o estudo pode revelar o modo como os conhecimentos sobre educação e ensino são organizados. Numa reflexão sobre a história das disciplinas escolares, André Chervel (1990) oferece subsídios para uma proposta como essa, afirmando que os temas mais visualizados nos índices e sumários dos manuais, as declarações mais frequentes em seus prefácios e introduções, os conceitos mais comumente trabalhados nesse material possibilitam conhecer o tipo de informação tida como fundamental para a formação de estudantes, no caso, de futuros professores.

No processo de configuração das práticas de ensino e da aprendizagem na escola destinada a todos – ou *escola de massas*, como também pode ser chamada –, os manuais pedagógicos (Roulet, 2001) cumprem um papel importante por se destinarem à formação inicial de professores, informá-los sobre maneiras ideais de se organizar a escola primária, explicar a composição dos elementos da vida nessa instituição, as atividades dos alunos, o funcionamento das aulas, a organização dos conteúdos ou os métodos didáticos e, conseqüentemente, os padrões de normalidade ou anormalidade obtidos não só a partir do desempenho nos exames como também pelos comportamentos das crianças. Esses livros divulgam padrões de irregularidade dos estudantes que não seguissem, de uma forma ou de outra, os padrões de normalidade da vida escolar. Pretende-se analisar alguns discursos de formação dos professores e do conhecimento didático considerando-os como parte da história das formas de ensinar na escola e de ser aluno. Elas surgem da necessidade de ordenar e ampliar os bancos escolares de forma cada vez mais racional. Convém entender os modos como vêm sendo inventadas e constituídas, seu surgimento, seus desafios e as respostas e eles encontradas (Dussel e Caruso, 2003).

A cultura escolar da escola graduada: proposições de padronização e homogeneização nos manuais pedagógicos do século XIX

Quando pensamos na construção da *escola moderna*, o caso brasileiro remete para finais do século XIX. É de 15 de outubro de 1827 a primeira Lei de Ensino do país, que manda criar “escolas de primeiras letras” nas províncias (Gallego, 2008). Este é um momento inicial de estruturação de um sistema de ensino organizado pelo Estado e que se quer destinado a todos de forma pública, leiga, obrigatória e gratuita (Beisiegel, 1984). O desenvolvimento do sistema escolar reúne um número expressivo de iniciativas de organização institucional, destacando-se o estabelecimento da seriação, além da criação de tempos e espaços específicos, que substituem gradativamente a exclusividade dos pais na educação das crianças. É indiscutível que o cume das mudanças das práticas educativas consiste, no caso brasileiro, na criação dos grupos escolares, a partir da década de 1890 em diversos estados. Os grupos escolares influenciam significativamente a construção do modelo de escola primária, cujas marcas são notadas até hoje, e na consolidação das pretensões de modernidade difundidas no âmbito social desde meados do século XIX (Gallego, 2008). Convém assinalar que a análise aqui proposta versa sobre um período específico de constituição desse modelo no país. Durante os anos de 1870 e início do século XX, esse tipo de escola começa a ser pensada e proposta, estando a sua criação num momento incipiente.

Padrões de comportamento, de inteligência e de desenvolvimento são definidos e subsidiados por uma estruturação rígida do tempo de aprende. Eles são frutos de uma *cultura e forma escolares* (Julia, 2001 e Vincent, 1980, respectivamente) construídas em âmbito mundial ao longo do século XIX e consolidadas no Brasil nos fins do século XIX e iniciais do XX (Gallego, 2008). A organização do ensino público primário produz uma gradativa autonomia da relação pedagógica, instaura um lugar distinto de outros espaços sociais e, além disso, redefine os tempos da infância e as atividades dos professores. Especificamente no que diz respeito aos tempos da infância, estabelece-se uma relação intrínseca entre idade e série e o período ideal a se percorrer o número de anos previsto para o ensino primário, ou seja, sem reprovações, assim como os ritmos a serem observados no cumprimento das atividades. Essa instituição é, assim, um espaço cuidadosamente concebido e organizado, de modo que é possível identificar uma *cultura escolar*, expressa em diversos aspectos, referentes ao quê e como se ensina, às atividades impostas a alunos e professores, ao calendário a partir do qual são definidos períodos de matrícula, dias letivos e não-letivos, proporção da frequência dos alunos e professores, épocas de estudo, de avaliação ou de festejos.

O que significa, então, uma *escola moderna*? Isso está ligado ao projeto de homogeneização da escola organizada pelo Estado-nação. Um de seus maiores desafios é garantir um padrão educacional da população como um todo, segundo os propósitos do Estado, o que significa a imposição de uma língua para todo o território nacional, de determinados conteúdos a serem ensinados, de modos de comportamento aceitáveis (Nóvoa, 1995). A escola constrói padrões de “normalidade”, que excluem supostas inferioridades, delinquências, atrasos de aprendizagem ou inadequações de determinadas condutas (Ó, 2003). Muitas vezes, os mecanismos de padronização, ao permitirem classificar determinadas inadequações dos alunos, transformam a passagem pela escola num caminho para a determinação de outros destinos, ou seja, um aluno classificado como “delinquente” poderia perfeitamente ser indicado a outros tipos de acompanhamentos médicos. Como já dito, os manuais pedagógicos participam da construção desse modelo de escola e fazem recomendações aos futuros professores para que exerçam o magistério.

As recomendações dos manuais pedagógicos

Como os manuais do século XIX propõem, então, a organização da escola e, conseqüentemente, do professor e do aluno? Quais relações são pensadas e esperadas? Nesse momento, o Estado passa a se responsabilizar pela estruturação e administração do ensino, entretanto, não se pode afirmar que essas iniciativas rompem com toda a lógica da pedagogia cristã. No prefácio ao manual intitulado *Pedagogia e metodologia*, por exemplo, isso fica evidenciado quando Passalacqua afirma que o “amor de Deus e a prática constante das virtudes cristãs são indispensáveis para educar; é impossível e incapaz de formar caracteres valentes e inquebrantáveis” (p. VII, 1887). Tais virtudes são expostas como imprescindíveis para a vida escolar, posto que a “consciência do dever da parte do mestre e a constante correspondência do aluno salvarão a instrução e a educação da nossa mocidade”. (p. VIII, 1887). Em tese sobre a produção dos alunos nos liceus portugueses entre os séculos XIX e XX, Jorge Ramos do Ó (2003) já assinala essa característica quando afirma que a *escola moderna* é fruto da combinação entre as formas de governo do Estado e da Igreja, dando continuidade, portanto, a um modo cristão de disciplina. Considerações semelhantes podem ser feitas a partir do conteúdo dos manuais aqui estudados. Apenas a título de ilustração, convém retomar novamente o prefácio do livro de Passalacqua, sobretudo o trecho no qual se reconhece a existência de “alguns senões na

vida prática”, ou seja, alguns comportamentos indesejáveis apresentados por um ou outro rapaz: “defeito talvez de temperamento ou pouca firmeza de caráter” (p. VIII, 1887). Mas, prossegue-se no prefácio, “perguntamos: quantos *senões* não soem apresentar os que se formam longe da influência religiosa, longe das vistas de Deus? O fato é, que as exceções a lamentar estão mais do nosso lado, ao passo que a regra geral está com os que divergem de nós” (p. VIII, 1887).

Note-se que o manual é escrito, como indica em seu subtítulo, de modo a tratar a Higiene Escolar, Organização Geral e a Direção Particular das Escolas, de acordo com os sistemas modernos de ensino e com os princípios das ciências fisiológicas, psicológicas e morais para uso dos alunos da Escola Normal de São Paulo. Dessa maneira, os manuais, além de terem dado continuidade a modos de instrução já construídos pela Igreja Católica, assinalam a importância da ciência. Em *Lições de Pedagogia*, de Valentim Magalhães (1900), é enfatizada a importância do caráter científico para a área educacional. A primeira parte do manual refere-se justamente à psicologia e seu autor tem como referência obras de Compayré, A. Rayot, Laloï e Picavet, de modo a marcar o caráter sistemático e científico de seu texto. Esta é exposta como essencial para o trabalho de formação das novas gerações, como deixa entrever o trecho a seguir, extraído do manual de Passalacqua:

Os processos científicos e a ordem que demos à marcha educativa, de conformidade com a organização mental dos jovens educandos, não são meras *teorias* de gabinete; têm elas a consagração de muitos anos da prática, passados quase que exclusivamente na formação física, intelectual e moral da nossa mocidade” (p. XIX, 1887).

A referida experiência do autor do manual continua sendo assinalada quando se afirma ter “visto educar e (...) educado mais de dez mil meninos e meninas de índoles e idades diferentes” (Passalacqua, 1887, p. XIX). Nessa perspectiva, o esforço é “acompanhar a marcha natural e progressiva dos nossos educandos: aí estão eles para atestar o que dizemos” (Passalacqua, 1887, p. XIX). Essa preocupação com a “marcha” dos alunos, tão visível nos manuais para professores publicados no Brasil em finais do século XIX relaciona-se ao projeto de homogeneização cultural e criação de uma cidadania nacional assumido pela *escola de massas* ou *escola moderna*, como ela também pode ser chamada (Nóvoa, 1995).

O manual pedagógico intitulado *Curso Prático de Pedagogia*, destinado aos alunos-mestres das escolas normais primárias, de Mr. Daligault, diretor da Escola Normal Primária de Alençon (na França), traduzido por Joaquim Pires Machado Portella e publicado no Brasil em 1874, já mencionado aqui, é permeado de “lições” que atestam os modos paradoxais que a escola, ao se organizar e propor padrões de comportamento, pois ao intentar atingir a

todos, também exclui já que cria grupos de crianças que não se encontram entre aquelas cujas características físicas, intelectuais ou comportamentais são exaltadas e, por isso, podem até permanecer na escola, o que não significa que concluem um determinado nível de ensino. Não são poucos os que veem na escola a esperança de ascensão social, de alcançar graus mais elevados socialmente que de seus pais ou responsáveis, no entanto, contraditoriamente, a instituição cujo fim é ensinar, formar, civilizar também exclui no interior, cria grupos estigmatizados. Consta-se a partir do exame das recomendações voltadas aos professores que as práticas que implicam em exclusões e potencialização de grupos de crianças em risco são minuciosamente tecidas e forjadas. E note-se que tais recomendações começam a circular num momento em que a escola graduada ainda não consiste, no caso brasileiro, em realidade, antes em proposições que encontram no caso francês importantes referências para fundamentar um modelo que se quer ver implantado. A própria tradução do *Curso prático de Pedagogia* é um indício da leitura que educadores brasileiros fazem de “lições” a aprender do exterior (Silva, 2005). Nessas lições, a questão da disciplina é nuclear na padronização dos comportamentos dos alunos, como deixa entrever o seguinte trecho:

A disciplina é de indispensável necessidade em uma escola, para formar o coração e desenvolver a inteligência dos meninos. É, sobretudo, condição de bom êxito, que aqui a encaramos. Considerada sob este ponto de vista, é a reunião dos meios mais próprios a fazer reinar ordem na aula, e aí manter a atenção dos alunos. Os principais meios que o professor pode empregar para conseguir este resultado são: boa distribuição do tempo e do trabalho, ordens prudentes, registros, inspetores, prêmios e punições (Daligault, 1874, p. 58).

A medalha de comportamento deve ser entregue a “todos os alunos da aula àquele que maior número obteve de notas de comportamento”, no sábado à tarde, em presença de toda a aula, “a fim de mais realçar o prêmio, não deixará o professor de dirigir algumas palavras de felicitação e estímulo aos que as receberem, e cuidará em que eles sempre as tragam na aula” (Daligault, 1874, p. 84). Enquanto para os melhores devessem ser entregues medalhas e prêmios, àqueles que perturbam a ordem deviam ser dadas punições, pois “não há na escola onde se não encontrem desses caracteres apáticos e turbulentos, em cujo ânimo não atuam a linguagem da razão, a emulação, as recompensas sequer. É então indispensável recorrer aos meios de repressão” (Daligault, 1874, p. 88).

Um outro aspecto destacado no referido manual é a classificação dos alunos em grupos organizados pelos níveis de conhecimento, já que a organização pedagógica das atividades escolares tem o objetivo de acelerar e tornar mais eficiente a escolarização das crianças. Para tanto, orienta-se os professores sobre a realização de exames para bem fazê-lo: entre esses estão

os exames individuais e os gerais. Ressalva-se que

quando um aluno de idade já crescida, for demorado em uma classe inferior, poderá acontecer que a cegueira de alguns pais os faça queixar de uma medida com a qual se julguem humilhados. O professor se apressará a dar-lhes todas as explicações possíveis; mas deve livrar-se de fazer uma concessão, que introduzirá a desordem no seio das classes, e cuja primeira vítima será o próprio menino mal classificado (Daligault, 1874, p. 100).

O sistema de classificações posto a funcionar instaura o que se pode chamar da “lei da individualidade”, conforme assinala Jorge do Ó (2001) ao analisar como a chamada *escola de massas* – organizada pelo Estado desde o século XIX de forma pública, leiga, obrigatória e gratuita - confirma a ideia de que as crianças e também os jovens se definem sob o rótulo de escolares. Um bom aluno é assim pensado porque se enquadra nos padrões de comportamento e normalidade definidos para a instituição, desde sua construção e consolidação em diversos países do mundo. E, conforme temos tentado evidenciar até aqui, as formas ideais de conduta são impostas pelas disciplinas na escola, que formam, segundo o próprio Daligault, os corações e as inteligências dos meninos. Afirmações semelhantes são feitas também nos manuais brasileiros publicados à época (Silva, 2005). Os alunos disciplinados não só têm mais condições de permanecer no sistema de ensino, como também são premiados. Por outro lado, há sempre a possibilidade de se ir para uma classe inferior, ser punido ou humilhado caso o aluno não se enquadre nos padrões e seja, por isso, mal classificado no interior da escola ou até mesmo seja encaminhado a outras instituições sociais mais aptas ao tratamento de crianças “em risco”, porque no projeto de homogeneização cultural da escola, qualquer “concessão”, nas palavras de Daligault citadas há pouco, poderá instaurar a “desordem no seio das classes” (1874, p.100).

Subordinar para ensinar

Os excertos dos manuais pedagógicos aqui destacados conduzem a pensar nos modos pelos quais a vida escolar se configura como questão pedagógica. Não é a partir dos interesses da criança ou da definição dos métodos de ensino que a cultura e a forma escolar são enfatizados, mas o são num momento anterior ao surgimento dessas preocupações, subordinando-se à figura do professor e à organização da escola como instituição. A organização da escola para um número cada vez maior de pessoas explica a crescente demanda por livros dessa natureza, sendo que a sua legitimação no campo educacional está estritamente ligada à própria constituição dos sistemas de ensino, afirmando a tese de que os manuais são produtos das iniciativas que corporificam a escola, ao mesmo tempo em que produzem essa realidade, pois são um dos

lugares nos quais os saberes sustentadores desse modelo circulam e são elaborados. O método utilizado e do modo de ensinar, em finais do século XIX no Brasil, estão estritamente relacionados à maneira pela qual a vida escolar e seu aluno ideal são pensados (Silva, 2005).

Os discursos expressos nos manuais são imbuídos de qualidades a serem observadas nos trabalhos de docentes e alunos (pontualidade, cumprimento das obrigações, respeitar o tempo destinado a cada atividade, disciplina etc.). Na verdade, o Estado recorre a uma série de referências acerca do tipo de professor, quer seja em relação as suas qualidades morais e sociais quer seja sobre suas virtudes e capacidades, que atenda ao projeto de educação vislumbrado. Em algumas explicações dadas pelos livros, são expostos os aspectos constituintes das características particulares e que configuram o modelo de *escola graduada* difundido em diversas partes do mundo. Trata-se de uma instituição com *horários* próprios, na qual a *matrícula* dos alunos é indispensável e onde eles devem estar devidamente *distribuídos em classe* (Gallego, 2008). A importância do papel do professor na escola não se restringe, nesse momento, às atividades da sala de aula. Assim, o docente é definido nessa época como um dos profissionais responsáveis pela matrícula dos alunos e, também, de outras atividades burocráticas do tipo *escrituração* e *correspondência escolar* e o *controle das passagens dos alunos entre as classes ascendentes da escola*. Os manuais fazem menção a essas tarefas, que posteriormente deixam de ser enfatizadas. Provavelmente, isso pode ser explicado, em parte, pelo fato de que o desenvolvimento da escola ao longo do século XX conta com a incorporação de outros profissionais responsáveis pelo trabalho administrativo na escola.

Notável é o fato de que no período estudado não há uma preocupação diretamente voltada para a criança, o que se configura posteriormente, nas décadas iniciais do século XX, articulando-se ao movimento da Escola Nova, tema, aliás, muito recorrente nos manuais pedagógicos dos anos 1920 e 1930 (Silva, 2005), que não são examinados no presente trabalho, mas convém ser assinalados porque marcam algumas especificidades dos primeiros livros escritos para formar os professores na *escola moderna*. Muito atentos à organização da instituição e do papel do docente, os títulos aqui analisados participam da criação de normas escolares que disciplinam os alunos, estabelecendo horários próprios, lições determinadas, o estudo de saberes específicos em espaços apropriados. Esse primeiro momento de construção da escola institui suas regras, muitas delas conhecidas até hoje, sendo que os alunos passam a ser objeto de preocupações depois que essa espécie de *gramática escolar* (Nóvoa, 1995) consolida-se como a única e melhor alternativa para se formar os futuros cidadãos (Tyack, 1974). Aqueles que, por uma razão ou outra, não seguirem os horários estabelecidos, não aprenderem os conteúdos ensinados no lugar e momento esperados ou não se adequarem a qualquer norma do

regimento escolar compõem uma categoria pessoas que, de uma forma ou de outra, são excluídas do sistema de ensino.

Outras recomendações menos diretas como quadros de notas, uniformidade dos livros e dos cadernos escolares e a fiscalização constante de fazer do aluno perfazem as orientações dadas aos professores. Para além das lições das matérias específicas, a escola é proposta como o espaço para aprender todas as normas de comportamento e disciplina próprias dessa instituição. Evidentemente, a análise aqui realizada não dá conta de uma série de proposições pedagógicas que, há mais de um século, vêm sendo proferidas em diferentes tempos e lugares, nas vozes de diversos pedagogos, na ânsia de um trabalho mais produtivo e criativo com as crianças. Identificar a construção histórica desses elementos pode contribuir para um debate acerca dos modos como a *escola moderna* vem sendo construída, colocando na pauta da Didática alguns temas que se consideram fundamentais.

CAPÍTULO III

POR “APLICAÇÕES CONCRETAS E IMEDIATAS”: OS MANUAIS ENSINAM A TRABALHAR NA SALA DE AULA ⁴

Livros que ensinam a ensinar: *A linguagem didática no ensino moderno* (1960)

Como os professores vem sendo formados para o trabalho em sala de aula? Que tipo de orientações eles recebem para o uso de técnicas e métodos didáticos? *A linguagem didática no ensino moderno*, escrita por Luiz Alves de Mattos e editada no Rio de Janeiro (Brasil) pela Editora Aurora em 1956 e 1960⁵, é um livro representativo de uma preocupação comum a vários outros manuais pedagógicos, voltando-se sobretudo para orientações dadas para o trabalho em sala de aula. Em suas 143 páginas, ele dá conta da matéria prevista nos planos de estudos da disciplina Didática Geral da Faculdade Nacional de Filosofia, onde é professor. Essa escola forma, na época, os professores para o magistério em nível secundário e as lições de *A linguagem didática no ensino moderno* estão previstas para serem estudadas em seis aulas do curso. Entretanto, levando-se em consideração que o livro de Mattos, além de contemplar as aulas da Faculdade Nacional de Filosofia, também vislumbra temas previstos em Escolas Normais e Institutos de Educação, pode-se supor que o título tenha circulado em vários cursos. O autor assinala seu objetivo de orientar “aplicações concretas e imediatas na sala de aula” e afirma que “é um trabalho apresentado em termos práticos e funcionais, de modo a ser útil a todos os professores”. Trata-se de uma fonte valiosa já estudada em pesquisas da área (Silva, 2001; Silva, 2005) para interrogar sobre o que os professores sabem de determinados tópicos do programa dos cursos que fazem, em especial, dos tópicos feitos para ensinar a ensinar.

Mesmo que os manuais pedagógicos tenham se destinado ao uso de alunos de cursos de formação docente, destinados a professores primários ou secundários – e este é um universo amplo e diverso de títulos – , seria possível afirmar que todos eles têm o mesmo conteúdo, os mesmos propósitos, a mesma materialidade? Considerando aqui títulos como a *Introdução ao estudo da Escola Nova*, escrita por Lourenço Filho e publicada pela primeira vez em São Paulo,

4

O presente capítulo integra pesquisa sobre os livros de Luiz Alves de Mattos desenvolvida pela orientanda Keila Vieira, com apoio da FAPESP desde agosto de 2007. Alguns resultados preliminares foram apresentados no 14h IARTEM Conference, realizado em Lisboa em setembro de 2017.

⁵ A edição que analisamos aqui é a segunda, de 1960. Como o autor assinala no Prefácio, não há mudanças significativas entre a primeira e a segunda edições.

no ano de 1930, ela teve não só um longo período de circulação, como também um reconhecimento crescente no campo educacional (Silva, 2001; Silva, 2005). Trata-se de um texto marcado pelas preocupações teóricas, situando os principais pontos do movimento da Escola Nova, as contribuições da sociologia, da psicologia e de outras ciências e as experiências levadas a efeito em diferentes países. Ela também poderia ser chamada de um compêndio sobre a Escola Nova, na medida que reúne e resume ideias relacionadas ao tema. Aqui ela é considerada um manual pedagógico porque se dirige às Escolas Normais, assim como outros títulos que desde 1870 vêm sendo editados com o mesmo propósito. Entretanto, uma boa parte deles conta com textos mais pragmáticos, com orientações de como proceder em sala de aula, como é o caso da *Didática Mínima*, escrita por Rafael Grisi e publicada primeiramente em São Paulo, na década de 1950. Ora apresentando recomendações sobre como proceder em sala de aula, ora reunindo teorias de ensino, ideias de pedagogos, ora ensinando a usar técnicas de ensino, os manuais pedagógicos caminham entre prescrições e compilações (Silva, 2005).

Ao incluirmos *A linguagem didática no ensino moderno* (Mattos, 1960) numa produção tão vasta, que inclui mais de cinquenta títulos publicados no decorrer de aproximadamente um século e meio, escrita para formar o magistério dos sistemas de ensino públicos e estatais, convém assinalar que os manuais pedagógicos vêm assumindo formas e conteúdos variados, evidenciando uma riqueza de informações, especialmente quando se interroga sobre os modos pelos quais os professores vem sendo formados (Villela, 2000; Silva, 2001; Silva, 2005; Garcia; 2014; Hegeto, 2014). Há que se ressaltar mais uma vez na presente tese, a partir dos trabalhos de Alain Choppin (2000), a impossibilidade de uma única e universal definição para todo livro escolar, seja ele um manual pedagógico ou não. Apresentar *A linguagem didática no ensino moderno* (Mattos, 1960) sem uma problematização seria criar a ilusão de que esse tipo de livro possui características naturais. À primeira vista, pode-se até ter uma ideia do que sejam os textos aqui considerados, mas certamente as imagens às quais eles remetem são variadas, não são precisas nem estáveis. Eles partilham de características comuns a outros textos também destinados ao uso de estudantes, mas apresentam especificidades importantes nos propósitos com os quais são escritos e nos modos pelos quais são produzidos. Aqui atenta-se para como os manuais pedagógicos ensinam os professores a trabalhar em sala de aula. E é por isso que *A linguagem didática no ensino moderno* (Mattos, 1960) interessa especialmente.

Por “aplicações concretas e imediatas na sala de aula”

As “aplicações concretas e imediatas na sala de aula” são assinaladas nas páginas d’ *A linguagem didática no ensino moderno* (Mattos, 1960). Além deste título, Luiz Alves de Mattos é autor também d’*O quadro-negro e sua utilização no ensino* (1956) e constrói uma importante trajetória no fortalecimento da Didática Experimental (Carvalho, 2017). Suas iniciativas inserem-se num conjunto mais amplo de publicações destinadas aos normalistas e aos professores em meados do século XX. Elas são marcadas pela ênfase dada aos métodos e técnicas de ensino, ao planejamento de aulas e por isso podem ser incluídas num movimento chamado de *tecnicismo* educacional. Autores, como Nilson Machado (1980), examinam essa forma de pensar característica dos anos 1960 a 1980, aproximadamente, que, no seu entender, reduz as questões educacionais a temas como métodos, instrumentos, currículos e programas de ensino, deixando de buscar compreender aspectos sociais e políticos também envolvidos na organização das escolas. Como é possível, então, descrever as “aplicações concretas e imediatas na sala de aula”? Quais são os saberes que n’ *A linguagem didática no ensino moderno* (Mattos, 1960) são mobilizados para formar os professores? Os escritos que se seguem procuram responder a essas questões analisando mais detidamente as páginas do manual.

O trabalho em sala de aula: a linguagem didática num ensino moderno e eficaz

A linguagem didática no ensino moderno (Mattos, 1960) está dividida em quatro partes, sendo a primeira sobre linguagem didática; a segunda sobre a exposição didática e sua técnica; a terceira sobre o interrogatório didático e a última parte sobre linguagem e experiência. O autor assinala seu objetivo de orientar “aplicações concretas e imediatas na sala de aula”, “é um trabalho apresentado em termos práticos e funcionais, de modo a ser útil a todos os professores”. Seus escritos nos permitem, assim, conhecer alguns dos caminhos propostos para a formação docente no que se refere ao uso, na sala de aula, de técnicas e métodos de ensino. Conforme já dito, trata-se de uma fonte valiosa para interrogar sobre o que os professores sabem de determinados tópicos do programa dos cursos que fazem, em especial, dos tópicos que se direcionam mais à sua formação didática e para saber como a sala de aula é entendida, pensada e dada a ler (Chartier, 1988). Que tipo de orientações os leitores d’ *A linguagem didática no ensino moderno* (Mattos, 1960) recebem para atuar no espaço que, como assinala David Hamilton

(1999) em seus estudos sobre a escolarização moderna, tem sido o centro da vida escolar? Assim entendida, a sala de aula deve ser destacada aqui como um lugar historicamente construído como o “núcleo” das atividades escolares, no qual professores e alunos passam a maior parte do seu tempo.

A sala de aula: eis uma realidade que contém muitas realidades. Talvez esteja enganado aquele que imagina estar claro para os educadores e professores o sentido desta coisa com a qual lidam todos os dias: a sala de aula. Esta pode ser pensada em termos do que é, bem como em termos do que deve ser. Espaço político portador de uma história? Espaço mágico de encontros humanos? Lugar no qual tantos escamoteiam com belas palavras os duros conflitos vividos por um tempo? Espaço no qual se cumpre o jogo sutil das seduções afetivas ou endoutrinadoras? Ou muitas dessas coisas juntas? Enfim: que lugar é esse, a sala de aula? Desde a concepção formal que o aponta como “local eleito pela civilização para transmissão do saber”, até a concepção anarquista que o vê como “um picadeiro privilegiado pela sociedade” - quem sabe fosse bom discutirmos todos esses matizes de sentido? Senão todos, muitos que nos forem possíveis. (Morais, 1988, p.10)

Essas perguntas são feitas por Moraes (1988) numa coletânea feita justamente sobre a sala de aula e que partiu de uma pergunta aparentemente simples: que espaço é esse? O próprio autor assinala as múltiplas respostas que podem ser dadas. Assim como Dussel e Caruso (2003, p.17), partimos do princípio de que esse tipo de definição corresponde a “saberes históricos, produzidos por indivíduos sociais, por pensadores, grupos, instituições que atuaram e pensaram em outros contextos - alguns muito semelhantes aos nossos, outros muito diferentes”.

Quando se coloca em pauta a sala de aula e o modo como ela é pensada num manual pedagógico, o intuito é identificar os saberes ensinados aos professores em sua formação inicial e o modo como esses conhecimentos orientam determinadas formas de entender e viver o magistério num espaço tão específico e importante da escola. Trata-se de perguntar: como isso está dimensionado n' *A linguagem didática no ensino moderno* (Mattos, 1960)? Vale lembrar que esse livro é publicado em meio ao processo de expansão das oportunidades escolares do sistema público estatal (Sposito, 2002). Esse sistema escolar, difundido em várias partes do mundo desde o século XIX (Nóvoa, 1995), reúne um número expressivo de iniciativas de organização institucional, destacando-se o estabelecimento da seriação, além da criação de tempos e espaços específicos, que substituem gradativamente a exclusividade dos pais na educação das crianças. No Brasil, em meados do século XX, quando *A linguagem didática no ensino moderno* (Mattos, 1960) é editada, os cursos de formação de professores, como a Escola Normal, os Institutos de Educação e as Faculdades de Filosofia, já estão razoavelmente consolidados e os manuais usados nas aulas já reúnem um número significativo de títulos, autores e editoras (Silva, 2001; Silva,

2005).

Frutos da expansão da escola, manuais como os de Luiz Alves de Mattos (1960) também são produtores de uma *cultura e forma escolares* (Julia, 2001 e Vincent, 1980, respectivamente) construídas em âmbito mundial ao longo do século XIX e consolidadas no Brasil nos fins do século XIX e iniciais do XX. Já foi possível assinalar aqui aspectos na natureza dos manuais pedagógicos e, aqui, vale lembrar que esse gênero de texto produz uma cultura e forma específicas da escola porque orienta o exercício do magistério. E os títulos que, a exemplo d' *A linguagem didática no ensino moderno* (Mattos, 1960), querem dar “aplicações concretas e imediatas na sala de aula”, correspondem a fontes privilegiadas quando se quer entender os modos pelos quais esse espaço vem sendo pensado e proposto para os professores em sua formação pedagógica. Embora a maneira como a sala de aula é exposta por Mattos (1960) possa tomar contornos aparentemente “naturais” e de fácil descrição para nós, vale insistir que esse espaço é fruto de uma construção, que nos remete a uma genealogia das formas de ensinar (Dussel e Caruso, 2003):

no final do século 19, e principalmente no século 20, houve uma homogeneização e uma centralização das formas de educar em torno do ensino simultâneo e do método global. *Além disso, o Estado nacional assumiu a função de controlar a dirigir a educação*, o que não implicou a anulação da diversidade nem o surgimento de outras propostas; apenas, diferentemente da experiência anterior, estas foram organizadas em torno de um cânone-padrão dominante fornecido pela escola pública estatal. (Dussel; Caruso, 2003, p.157-158)

Já no título do livro de Luiz Alves de Mattos (1960), assinala-se a importância da “linguagem didática” no ensino moderno. É uma espécie de palavra-chave para entender a dinâmica pensada para a sala de aula, núcleo da escola, espaço que concretiza o projeto de homogeneização do ensino. Nas palavras do autor: “*No ensino, em particular, a linguagem é o instrumento indispensável* tanto na sua função informativa como na sua função orientadora da aprendizagem” (Mattos, 1960, p.18, grifos do autor).

...em sua função orientadora de todo processo da aprendizagem, quer seja esta ideativa, quer seja motora, ou ainda apreciativa, o ensino não pode prescindir da linguagem. De fato, em todas as principais fases do trabalho docente intervém a linguagem como recurso insubstituível. O mestre dela se utiliza: a - no planejamento dos trabalhos; b - na motivação e na apresentação da matéria; c - na direção das atividades de aplicação; d - na diagnose e na retificação da aprendizagem; e - na sua integração e fixação; f - na verificação dos resultados obtidos. (Mattos, 1960, p.19)

Desse trecho podemos depreender uma racionalização do trabalho docente, concebido a partir de “fases”, que passam pelo planejamento da aula; pela apresentação da mesma aos alunos; pelo seu desenvolvimento; pela fixação das atividades e da aprendizagem e, finalmente, pela verificação dos resultados obtidos. Em todos esses momentos, a “linguagem” é entendida como algo fundamental, ela “é, pois, um recurso didático constante e universal, que entra em todas as grandes fases do trabalho docente e figura, de forma variável, em todas as modalidades do método didático” (Mattos, 1960, p.19). No manual, ela está vinculada ao oral, “comporta maior vivacidade e permite ao expositor maior flexibilidade para se ajustar ao nível mental e às peculiaridades dos seus alunos bem como às circunstâncias do momento” (Mattos, 1960, p.21). Essa equação entre exposição do professor e capacidade dos estudantes coloca-se nos escritos como uma espécie de premissa. De fato, a preocupação em adequar o ensino aos alunos é uma constante em praticamente todos os manuais pedagógicos do período (Silva, 2001; Silva, 2005) e está relacionada a um processo histórico de construção mais amplo do modelo escolar, desde fins do século XIX e início do XX, que define padrões de comportamento, inteligência e desenvolvimento para a constituição das séries e classes escolares. Apenas a título de exemplo desse esforço, assinala-se aqui os *Testes ABC*, publicados pela primeira vez em 1928 por Lourenço Filho. Na edição de 2008, explica-se que esses testes destinam-se:

... a verificar nas crianças que procuram a escola primária o nível de maturidade requerido para a aprendizagem da leitura e da escrita. Quando se saiba que esse nível não apresenta coincidência rigorosa com a idade cronológica, nem com a idade mental de cada aluno, logo se percebe a importância prática de tal verificação. Desde que obtido, nos termos numéricos que as provas permitem, será então possível classificar os alunos em três grupos gerais, quanto ao que deles se possa esperar: os que, nas condições comuns do ensino possam rapidamente aprender, ou seja, num só semestre letivo; os que normalmente venham a aprender no decurso de todo o ano; e, enfim, as crianças menos amadurecidas, que só lograrão a aquisição da leitura e da escrita, nesse prazo, quando lhes dedicarmos atenção especial, em exercícios preparatórios, adequadas condições de motivação ou, mesmo, certo trabalho corretivo. O diagnóstico permitirá, pois, um prognóstico, quer dizer, a previsão dos resultados do trabalho escolar. Isso ensejará nas escolas isoladas a organização de seções pelo nível de maturidade conhecida; e, nas escolas graduadas, a organização de classes seletivas, praticamente homogêneas (2008, p.15)

O s *Testes ABC* (Lourenço Filho, 1928), amplamente lidos e usados por normalistas, professores e administradores de ensino, são evocados aqui para mostrar que a escola pensada por Mattos (1960) é a escola organizada pelo Estado pelo princípio da homogeneização das classes, com o ensino ministrado no método simultâneo. A linguagem, tópico especial no livro de Mattos (1960), é, pois, fundamental para ensinar a mesma coisa ao mesmo tempo para todos

os estudantes. É pelas suas finalidades de ensino que ela assume dimensões específicas, para transmitir saberes tendo em conta as características dos estudantes.

...a linguagem serve de recurso intermediário entre a experiência acumulada pela humanidade em termos de cultura de um lado, e a psicologia dos alunos de outros, com as limitações decorrentes de sua imaturidade. [...] De fato, existe uma linguagem *tipicamente didática* que se distingue, tanto do linguajar vulgar, pouco disciplinado e incorreto, como do estilo solene e formalizado de parenética e da grande arte oratória. A linguagem didática situa-se a meio termo entre estes dois extremos” (Mattos, 1960, p.25-26, grifos do autor)

A proposta para *A linguagem didática no ensino moderno* é que ela seja: “(1) clara, simples e acessível; (2) sóbria, direta e incisiva; (3) exata e precisa; (4) gramaticalmente correta. [...] (1) bem articulada e enunciada com boa dicção; (2) natural e fluente, sem precipitação; (3) animada, expressiva e por vezes enfática; (4) dotada de bom volume de voz e bom timbre” (Mattos, 1960, p.27). O próprio autor assinala suas inspirações na *Didática Magna* de Comenius quando destaca dessa obra o trecho no qual se afirma que: “Qualquer que seja a matéria a ser apreendida pelos alunos, deve-se-lhes apresentá-la com tal clareza que ela represente para cada um a mesma realidade que os cinco dedos de cada uma das mãos” (Mattos, 1960, p.27). Valeria a pena lembrar que na *Didática Magna*, publicada pela primeira vez em 1657 e muitas vezes reconhecida como o primeiro tratado de Didática, a ideia do método e da ordem é muito cara aos protestantes e Comenius desenvolveu-a amplamente para o ensino elementar. Ele enuncia formas de ensinar que rompem com uma série de práticas do mundo medieval. Opõe-se aos castigos, propõe espaços para ensinar mais agradáveis, cheios de luz, limpos e com pinturas educativas sobre as paredes. O que ele expõe em seu livro pode nos parecer muito próximo com a escola do século XX, ordenada pelo Estado, onde a sala de aula tem um modo específico de funcionamento. Ou seja, um lugar onde o professor expõe didaticamente diante dos alunos, que o escutam, onde o professor precisa captar a atenção dos estudantes. Nesse sentido, Comenius traça:

"Princípios para a facilidade de ensinar e aprender": I. Deve-se começar cedo, antes que o espírito seja corrompido; II. Deve-se atuar com a devida preparação dos espíritos; III. Deve-se proceder do geral para o particular; IV. E do mais fácil para o mais difícil; V. Não se deve pressionar nenhum dos alunos; VI. E todos os procedimentos devem transcorrer devagar; VII. E não se deve obrigar os espíritos a nada que não seja conveniente para a idade e para a lógica do método; VIII. Ensina-se tudo pelos sentidos atuais; IX. Para sua aplicação imediata; X. E sempre por um método único e constante. (Comenius, 1986, p.138)

A *Didática Magna* é uma das principais fontes de inspiração de Luiz Alves de Mattos (1960), que não indica qual é a edição do livro de Comenius que ele utiliza em seu manual, mas muitos trechos são citados como lições a serem aprendidas. A exemplo de Comenius, Mattos (1960) afirma em vários momentos a necessidade de motivar os alunos, tornar a aula mais eficaz. Mattos (1960) também tem outras fontes de inspiração, mais contemporâneas e ligadas ao movimento da Escola Nova, como é o caso de John Dewey e de autores brasileiros que estudam com ele nos Estados Unidos e divulgam suas ideias, como é o caso de Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Essa variada bibliografia é apropriada no manual para se insistir na importância da linguagem para o exercício do magistério. Segundo Mattos (1960), em todo grau de ensino, em todo método didático a ser empregado, a eficácia dependerá de “condições fundamentais”.

São elas: a) *auto-domínio e confiança em si próprio*: o magistério exige, e quem pretende exercê-lo, estas duas qualidades em alto grau. Não é concebível que um indivíduo tímido, instável, inseguro de si mesmo [...] possa desempenhar satisfatoriamente as funções de liderança intelectual e social, inerentes à função docente. O professor deve ter uma personalidade equilibrada, sadia, perfeitamente segura de si e confiante na eficácia de sua atuação junto às novas gerações; b) *a segurança e o pleno domínio da matéria a ser tratada em aula*. Tais requisitos não se adquirem de improviso nem com leituras apressadas de textos e autores da especialidade. Supõem um longo e esmerado preparo, através de uma formação sistemática, como a que atualmente é ministrada pelas Faculdades de Filosofia. A segurança e o pleno domínio da matéria, tão indispensáveis a todo professor, só podem resultar da perfeita familiaridade com os segredos da matéria que visa a ensinar, da relativa importância dos dados a serem apresentados e das suas múltiplas relações de causa e efeito; b) *o planejamento consciencioso*, que envolva uma revisão imediata dos dados a serem apresentados em aula e assegure a boa ordem e concatenação dos fatos a serem expostos e comentados oralmente pelo professor (Mattos, 1960, p.43-44).

Expor e interrogar em sala de aula: o professor aprende a usar a linguagem didática

Na busca pela “alta eficácia do ensino” e baseando-se em autores como Fröebel, Montessori e Pestalozzi, Mattos (1960) critica aulas pautadas apenas na fala do professor. “Durante muitos séculos, a exposição didática, sob o aspecto formal de preleção, exerceu sobre a escola de cunho tradicionalista um predomínio quase absoluto” (Mattos, 1960, p.57). O autor explica que a “evolução da técnica de ensino” diminui o peso da fala do professor nas aulas, caindo muitas vezes numa “condenação sumária da exposição didática” (Mattos, 1960, p.58), para a qual o manual faz dois reparos. Primeiramente, sugere que se diferencie o uso único e exclusivo da fala do professor, do começo ao fim da aula, de um emprego mais “oportuno” da exposição, “de permeio com outros recursos e procedimentos didáticos apropriados” (Mattos,

1960, p.58). Esta última alternativa é considerada legítima e necessária. Ao longo das páginas de seu manual, Luiz Alves de Mattos reconhece críticas feitas a práticas tidas como mais tradicionais, como é o caso da exposição didática, já tratado aqui, e também do interrogatório didático, para o qual o livro dedica um capítulo específico. Em nota de rodapé, o autor conta suas experiências de aluno do primário com a recitação em sala de aula, um dos desdobramentos do interrogatório:

Curioso espetáculo era uma aula processada pelo antigo método de recitação. O autor destas linhas, ainda criança, em 1914, pôde presenciá-lo num conceituado colégio de nosso interior. Das salas de aula partia uma zoadá ininterrupta que se ouvia a considerável distância; era que em cada sala quarenta e poucos alunos, tapando os ouvidos, decoravam em voz alta, cantarolando em ritmo descompassado, a lição marcada pelo professor. Enquanto a classe inteira assim se ocupava no estudo cantarolando, o professor, sentado à mesa, interrogava em altos brados um dos alunos que, de braços cruzados, se conservava de pé em frente à mesa. Tanto o professor como o aluno arguido para se entenderem precisavam gritar mais alto do que o resto da classe. Uma vez tomada a lição, o professor lhe fazia suas severas admoestações, impunha castigos e depois marcava-lhe a lição para o dia seguinte. Logo a seguir, outro era chamado para recitar sua lição e repetia-lhe o processo. As chamadas obedeciam sempre a uma ordem fixa e preestabelecida. De entremeio com os interrogatórios individuais, o professor, com uma longa vara na mão, executava frequentes e enérgicas intervenções disciplinares; era que nos fundos da classe e pelos cantos surgiam teimas e guerrilhas entre os decoradores, ou então um ao outro, cansado de tanto decorar, parava e se distraía. Os já arguidos tinham que submeter-se ao castigo imposto ou começar a decorar a nova lição que lhes fora marcada para o dia seguinte. (Mattos, 1960, p.92-93)

Essa é uma narrativa que assinala fragilidades das práticas de interrogatório nas salas de aula. Os detalhes contados, do barulho na aula, da severidade do professor, do cansaço dos alunos marcam o chamado “limbo das antiquilhas”. “É que o interrogatório didático, por ser tão antigo e ter em sua folha corrida uma série de utilizações abusivas, parecia por demais suspeito aos olhos dos reformadores mais apaixonados e radicais” (Mattos, 1960, p.90). Ao longo de *A linguagem didática no ensino moderno*, Mattos (1960) retoma críticas feitas a uma série de práticas relacionadas ao uso da fala docente, como é o caso do “abuso do verbalismo no ensino”, tema do capítulo V do livro; dos usos da “exposição didática”, sobre a qual Mattos discorreu em toda segunda parte do seu manual; e do “interrogatório didático”, pauta da Parte III do texto. No entender de Mattos (1960, p.90), “o advento da escola nova e a profunda revolução metodológica por ela introduzida” parece condenar práticas como essas. Para elas, Mattos (1960) lança um olhar mais ponderado. Como diria António Nóvoa (1995), numa análise sobre a Escola Nova e seus desdobramentos no caso português, o discurso do movimento nas décadas iniciais do século XX é marcado pelo frenesi, pelo radicalismo em se propor o fim da escola *tradicional*. Nos

vinte, trinta anos seguintes, os escolanovistas escrevem textos mais equilibrados, sem um radicalismo tão marcante. Segundo Nóvoa (1995, p.25), isso não significa que os pedagogos renovadores tenham mudado seu credo, “mudaram, sobretudo, as suas circunstâncias: os públicos para quem fala, os contextos sociais em que se movimenta, as ambiências políticas que dão sentido ao seu discurso”. Luiz Alves de Mattos também é movido pelo desejo de uma escola melhor, como são também outros manuais pedagógicos, anteriormente publicados, como é o caso da *Introdução ao estudo da Escola Nova* (Lourenço Filho, 1930) ou da *Escola Nova* (Conte, 1932) (Silva, 2001; Silva, 2005). Entretanto, em meio ao século XX, anos depois da propaganda inicial da Escola Nova no Brasil, Luiz Alves de Mattos assume um tom mais sensato, que não assinala tanto a novidade e a renovação nem condena práticas tidas como mais tradicionais, como a exposição didática. Ao tratar da linguagem didática, ele tenta evidenciar suas múltiplas possibilidades de uso.

N'A *linguagem didática no ensino moderno*, está em pauta “um dos recursos didáticos fundamentais” (Mattos, 1960, p.135), cujas raízes são identificadas no manual desde a Antiguidade, cujas funções e características são examinadas para “torná-la realmente eficaz na consecução dos objetivos educacionais” (Mattos, 1960, p.135). Ressalte-se também que a linguagem aparece articulada no manual com a experiência. É essa a pauta da última parte do livro, onde mais se evidencia o olhar ponderado do autor. “Em certos setores da literatura pedagógica, é frequente apresentarem-se “Linguagem” e “Experiência” como termos antitéticos e mutuamente exclusivos, representando bandeiras contrárias, em campos opostos, entre os quais será preciso optar” (Mattos, 1960, p.135-136).

Os partidários da linguagem são considerados como intelectualistas retrógrados, aferrados à tradição livresca e ao fastidioso e estéril ensino verbalista. Pelo contrário, os que defendem a experiência como processo básico do ensino se consideram progressistas, apoiados por todo o prestígio das modernas ciências experimentais e afoitamente combatem os teóricos verbalistas, não hesitando em empregar nessa cruzada experimentalista todos os recursos, os mais convincentes, até mesmo o da linguagem, de que tanto acusam os tradicionalistas. (Mattos, 1960, p.136)

Para Mattos (1960, p.136-137), “o dilema entre linguagem e experiência é apenas aparente, e a tão debatida oposição entre esses dois termos do processo didático revela apenas a superficialidade dos que se envolvem nessa estéril controvérsia”. Apoiando-se em John Dewey, Anísio Teixeira e Lewis Mumford, o autor do manual afirma que: “Linguagem e experiência não são termos opostos que reciprocamente se excluem. São antes aspectos complementares e necessários no processamento da vida, da cultura e da educação” (Mattos, 1960, p.137). Esses princípios são traduzidos para o trabalho em sala de aula em quatro sugestões. A primeira delas

refere-se ao planejamento do ensino, quando “o professor deve prefigurar o maior número possível de experiências reais e significativas” (Mattos, 1960, p.139). A segunda delas refere-se aos fins didáticos, pois “as experiências terão tanto maior valor e eficácia quanto mais relacionadas com a vida real dos alunos” (Mattos, 1960, p.139). A terceira delas refere-se à necessidade de acrescentar à experiência real dos estudantes outras, artificialmente preparadas e postas aos alunos das últimas séries escolares, mais aptos às práticas de progressão, análise e abstração. Por fim, assinala-se mais uma vez a linguagem como fator de valorização da experiência. Ela motiva e orienta os olhares dos alunos. É um dos recursos didáticos fundamentais. “Dizemos [para encerrar o manual]: um dos recursos didáticos fundamentais, e não o único. Não sendo o único, é certamente um dos mais importantes, ao lado da experiência e dos meios intuitivos. No seu aprimoramento está, sem dúvida, uma das condições de sucesso para todo o professor consciencioso.” (Mattos, 1960, p.140). A maneira como ele se comunica com os alunos é fundamental e não pode ser desmerecida, mesmo diante de propostas renovadoras de ensino que enfatizam a atividade do educando. É dessa maneira que Mattos (1960) entende *A linguagem didática no ensino moderno*, dimensionando um dos principais recursos da aula e do trabalho do professor.

CAPÍTULO IV

A AVALIAÇÃO NA PAUTA DOS MANUAIS PEDAGÓGICOS (1870-1971)

A avaliação é a peça central da “modernidade escolar”. A partir de meados do século XIX, deixa de ser possível imaginar processos educativos que não conduzam a modalidades de julgamento dos alunos e de seus conhecimentos. A avaliação adquire um caráter regular e sistemático, orgânico, que a distingue de suas formas pré-modernas.

Doravante, os exames cumprem uma função de organização do ensino, de adequação dos alunos a determinadas turmas e classes, de definição de seu percurso escolar e, obviamente, de seu futuro social e profissional.

(Nóvoa, 2009, p.13)

Apresentação do problema

A avaliação é um dos temas mais caros entre os educadores, peça central da “modernidade escolar”, como bem explica António Nóvoa (2009) na epígrafe com a qual se inicia esta análise. O tema ganha relevância especial nos dias atuais, quando vem tomando contornos cada vez mais específicos no interior da Didática e quando se vive uma série de reformas que, desde a década de 1980, visam garantir não só a expansão do número de vagas, como também a qualidade do ensino oferecido nas escolas (Oliveira, 2005). Estão em pauta medidas como a organização dos ciclos, a ampliação do número de séries do ensino fundamental para nove anos e a progressão continuada. Isso significa que, para além da preocupação com o número de vagas muito marcante do processo de democratização das oportunidades escolares nas décadas iniciais do século XX (Beisiegel, 1984), atualmente a maior preocupação entre os educadores é garantir que os alunos estejam aprendendo (Oliveira, 2007; Oliveira; Araújo, 2005). Essas reformas compõem uma série de iniciativas que, em suma, visam a favorecer as aprendizagens. É uma perspectiva que, com uma variação ou outra dependendo do autor ou do documento considerado, pode ser resumida com a defesa de “uma evolução das práticas no sentido de uma avaliação formativa, de uma avaliação que ajude o aluno a aprender e o professor a ensinar” (Perrenoud, 2008, p.145). Ela tenta reverter práticas de exclusão expressas na retenção em diversas séries/anos escolares, na saída de alunos que não conseguem obter boas notas e num tempo de escolarização que, assim, fica incompleto.

A avaliação escolar pode ser entendida uma prática de *sofrimento social* (Bourdieu, 1998), porque está na raiz da explicação do fracasso escolar (Patto, 2004), de reprovação e exclusão dos alunos e de experiências de ansiedade vividas por quem ocupa os bancos escolares. São abundantes as histórias de alunos ansiosos em dia de prova, infelizes com os resultados das notas em seus boletins. Um dos relatos que poderíamos destacar aqui é o de Carlos Brandão:

Conto um caso exemplar, mas no final da história traio os meus companheiros de destino escolar e louvo a inteligência do professor em questão. Passou-se no [Colégio] Pedro II, nos seus melhores tempos, segundo quem contou. Antes da aula de um professor de Matemática (de resto, conhecidíssimo), a primeira do dia, os alunos introduziram por um portão de trás do pátio do colégio, um burro. Conseguiram a custo colocá-lo no centro da sala de aula, no círculo que abriram com o empurrar de carteiras. Ficaram espiando os acontecimentos futuros pelas frestas de janelas fechadas. O professor veio, viu o que havia. Se se espantou, disfarçou. Fez a chamada como de costume, escreveu no quadro negro a síntese da matéria e deu a aula inteira, palavra por palavra. Terminada, virou-se para o atento animal a quem dirigiu o ensino, todo o tempo, e disse: “agora você vai e avisa aos seus colegas que a aula de hoje é matéria para a prova de amanhã”. (Brandão, 2009, p.115)

O texto acima transcrito é parte de uma coletânea sobre a sala de aula e evidencia algumas das formas pelas quais as práticas de avaliação são vividas cotidianamente. No caso, a “prova surpresa” é a decisão que o professor tomou diante do mau comportamento de seus alunos, uma espécie de castigo no qual os alunos deveriam responder perguntas feitas a partir da aula dada. No episódio contado por Brandão (2009), está implícita uma ideia de disciplina, as regras das relações entre professores e alunos, formas específicas de ensinar. Este é um exemplo que evidencia a articulação das provas com outras dimensões da vida escolar. Por isso, retoma-se aqui um modelo de análise proposto por Philippe Perrenoud (2008), que evidencia o quanto os programas e as provas se relacionam com a organização curricular das escolas e o modo como os alunos são distribuídos nas séries e classes; que os programas e as provas estão ligados também aos métodos de ensino usados pelos professores na organização de suas aulas; que os programas e as provas são pensados como formas de controlar os ritmos de aprendizagem bem como as regras da vida dos estudantes; que os programas e as provas são usados para definir os destinos dos alunos, selecionando-os ou orientando-os para determinadas séries ou modalidades de ensino; que os programas e as provas revelam as expectativas dos professores em relação aos seus alunos; que os programas e as provas são uma das formas pelas quais as famílias conhecem e legitimam o trabalho docente.

Pensada nessa forma mais ampla, a avaliação integra o processo de escolarização (Popkewitz, 1997). “A escola para todos foi uma grande reforma da modernidade, institucionalizado durante os últimos 200 anos, quando o Estado assumiu as tarefas de socialização e educação” (Popkewitz, 1997, p.22). Pensar em sobre como a avaliação se constitui historicamente ajuda a entender como as formas de ensino vêm se compondo na escola, de uma maneira facilmente reconhecível: classes graduadas agrupando os alunos; professores atuando individualmente junto a uma turma de estudantes, com perfil de generalistas, no caso do ensino primário, e de especialistas, no ensino secundário; lugares estruturados com arquitetura específica, nos quais a sala de aula é o espaço privilegiado de estudo; tempos específicos para as atividades e saberes produzidos para, pela e na escola, compondo o seu

currículo (Nóvoa, 1995). E a avaliação? Como fica nesse “jogo”? Como explica Perrenoud (2008), a avaliação nem sempre favorece o trabalho do aluno nem é usada para remediar as dificuldades de aprendizagem. Os estudantes ficam submetidos, na maior parte das vezes, apenas aos exames de fins de estudos. Com isso, ela confunde-se exclusivamente a notas usadas para aprovar ou reprovar, numa perspectiva que Perrenoud denomina de “lógica da excelência” (2008).

Nessa lógica, qual a relação estabelecida entre avaliação e aprendizagem? Ser avaliado é entendido como uma possibilidade de aprender mais? São essas questões que se colocam como importantes a partir, principalmente, da década de 1980 e, de forma especial, nos anos 2000. Elas querem, sobretudo, mudar a lógica da avaliação como checagem, a partir da qual os alunos são classificados como bons ou maus para, dependendo do caso, serem excluídos dos bancos escolares. Não obstante, os entendimentos acerca da avaliação podem variar. Inclusive, é intitulando seu texto com a expressão “Não mexam na minha avaliação!” que Philippe Perrenoud (2008) analisa as resistências para rever determinadas práticas. Nem sempre as propostas são compreendidas e a mudança de ideias e atividades tão arraigadas no cotidiano escolar vê-se diante de resistências, de modo que a avaliação em nome das aprendizagens é uma ideia que convive com a “lógica da excelência”. Quais são as rupturas dessas ideias?

A avaliação reformista nos manuais pedagógicos

As questões acima pontuadas é que nos levam aos manuais pedagógicos. Quando tomamos esses livros como fontes, podemos observar definições que, ao longo do tempo, vêm sendo usadas para pensar a avaliação e assim reformar a escola, daí a expressão “avaliação reformista”. E temos em mãos textos especiais porque eles são escritos desde 1870 e são usados para formar os professores em Escolas Normais, Institutos de Educação ou Faculdades de Filosofia (Silva, 2005). Evidentemente, a avaliação não é pauta apenas dos manuais, ela remete para um movimento de reformas mais amplo, incluindo diferentes dimensões da *cultura escolar*, desde a *normativa*, passando pela *empírica* e pela *pedagógica*. De acordo com Escolano (2000), essas dimensões podem ser assim explicadas: a *cultura empírica, prática ou material da escola* é aquela cotidiana, produzida pelos professores no dia a dia do magistério; a *cultura política ou normativa da escola* compreende as regras que governam o funcionamento das escolas e a *cultura científica ou pedagógica da escola* explica ou propõe modos de trabalho. É essa última dimensão que está presente na análise quando se toma os manuais pedagógicos como fontes. Usados para ensinar os conteúdos de disciplinas pedagógicas, como é o caso da Didática, da Metodologia, da Pedagogia e da Prática de Ensino, esses livros ensinam os professores a ensinar e a avaliar. De que maneira isso tem sido feito? Quais ideias estão associadas ao tema? São as mesmas ao longo do tempo? Retomar os recortes da questão em títulos que vêm sendo publicados desde o século

XIX e do início da estruturação de nossos sistemas de ensino, de recrutamento e formação dos professores, significa, como diria Popkewitz (1997, p.23), “estudar o passado no presente”, “identificar interrupções, descontinuidades e rupturas” nos modos pelos quais a avaliação é pensada e dada a ler (Chartier, 1998) nos textos que formam os professores.

Analisar esses livros para saber como eles explicam a propõem a avaliação exige o reconhecimento da sua especificidade no conjunto da literatura e da reforma educacionais. Note-se que “a mudança do sistema de avaliação é sempre o ponto crítico de qualquer reforma ou inovação” (Nóvoa, 2009, p.14). E a reforma, por sua vez, é um processo amplo, não só pelo tempo que demanda, como ainda pela movimentação de ideias educacionais entre diferentes personagens e lugares do campo educacional. Como bem explica Beech, é claro que a análise do processo de reforma deve reconhecer o Estado como um ator fundamental. “Mas essas teorias devem ser capazes também de considerar outros atores [...], como agências internacionais, consultores, universidades, corporações, agências de desenvolvimento, blocos regionais e ONGs” (Beech, 2013, p.415).

Para explorar essas questões, é preciso situar as agências internacionais e o discurso educacional global dentro de uma teoria geral da circulação do discurso no campo da educação global. O desenvolvimento dessa teoria pode ser dividido em três tarefas: * identificar os diferentes posicionamentos o campo educacional global; * identificar as relações entre esses diferentes posicionamentos ou, em outras palavras, entender como o discurso se movimenta entre essas posições; * entender como esse discurso se transforma ao movimentar de um posicionamento para outro. [...] Cinco posicionamentos serão identificados: espaço acadêmico global, agências internacionais, o Estado, espaço acadêmico local e instituições educacionais. (Beech, 2013, p.423-424)

Os manuais pedagógicos são entendidos aqui como discursos das instituições de formação de professores, notadamente das Escolas Normais. Assim como em outros lugares do campo, esses livros produzem “uma linguagem, uma forma de classificar e pensar a educação. Esses termos e conceitos constroem a realidade social na mesma medida em que a expressam e moldam a forma de entender e pensar a educação” (Beech, 2013, p.426). Ao explicarem ideias produzidas em diferentes lugares, os manuais contribuem para o que Beech denomina como sendo um “processo de supersimplificação”. Ou seja: “Ao apropriar-se de certos conceitos ou ideias, as agências internacionais [e outras instâncias, como os manuais pedagógicos] transformam [o discurso] em generalizações supersimplificadas, que são oferecidas como soluções educacionais para a maioria dos contextos” (Beech, 2013, p. 426). Ainda segundo o autor, essa supersimplificação é necessária para se implementar mudanças ou “bandeiras” no campo educacional, “as ideias precisam ser simplificadas para que se tornem suficientemente maleáveis para adaptar-se a todos os contextos, sem que ao mesmo tempo percam certa estabilidade” (Beech, 2013, p.426). Quando se pensa e propõe a avaliação, certamente está em jogo um movimento de reforma e, ocupando um lugar específico nessa dinâmica, os manuais pedagógicos ajudam a criar o que Beech denominaria como sendo uma “supersimplificação” ou, como poderíamos chamar aqui, um

“consenso” acerca das práticas avaliativas.

Ao explicarem as questões de ensino, os manuais pedagógicos reservam espaço para o tema da avaliação? Se o fazem, em que medida enfatizam esse tipo de questão? Em capítulos específicos? Como parte de outros capítulos? Quando tratam da avaliação, usam quais termos e ideias? Enfim, como o tema se configura ao longo dos textos? Há uma preocupação comum a todo esse período? Há algum tipo de mudança nas nomenclaturas usadas, no espaço dedicado à temática? Questões como essas serão examinadas a seguir, ao se explicitar os modos de produção da pesquisa e os resultados obtidos no estudo sobre a avaliação e suas configurações nos manuais pedagógicos brasileiros.

A construção do diagrama: a avaliação e seus entendimentos nos manuais pedagógicos

Ao procurarmos identificar como a avaliação é pauta nos manuais pedagógicos, podemos notar que nem sempre isso aconteceu. Alguns manuais entre os cinquenta e três títulos examinados não versam sobre o tema. Em parte, isso pode ser explicado porque eles tratam de métodos de ensino específicos, como a unidade de trabalho. Vinte e três deles dedicam capítulos e partes específicas ao tema aqui em pauta. Os outros versam sobre avaliação, ainda que sem mencionar exatamente o termo ou articulando isso a questões como os exames, os testes ou as punições, por exemplo. De qualquer forma, a maior parte dos manuais pedagógicos atenta para a temática. Nesses casos, convém notar uma lógica específica de organização dos escritos sobre avaliação, pois eles integram em geral as últimas partes e capítulos do livro, o que conduz a pensar que se entranha nas concepções de avaliação as “fases” do trabalho docente explicadas nos próprios manuais. Planejar, ensinar, retomar, fixar, verificar os resultados, avaliar: assim podemos sintetizar as etapas que, de acordo com os manuais pedagógicos, ordenam as atividades dos professores. Esse primeiro olhar para o conjunto da produção em pauta aqui é possível graças ao registro de informações em fichas feitas para cada manual pedagógico estudado. As fichas reúnem dados sobre título, autor, editora, ano de publicação, local e coleção, quando o manual em pauta integra uma. Ela também registra se o tema da avaliação é tratado e em quais partes do livro isso é feito, se for o caso. Também estão anotados os termos usados pelos manuais para explicarem a avaliação. A análise do conjunto das fichas individuais permite verificar o lugar da avaliação nos títulos, como está exposto acima. Permite relacionar esse interesse com os períodos nos quais os livros são editados.

O exame das fichas dos manuais em seu conjunto permite apreender os diferentes entendimentos da avaliação. Tal como é pensado nos livros da Escola Normal, o tema remete para diferentes dimensões de organização do sistema de ensino, da escola, das classes, dos alunos e do trabalho pedagógico. A fim de evidenciar em termos gráficos esse movimento, os dados coletados nas fichas são usados na construção de um diagrama. Cada linha desse quadro corresponde a um título

examinado, do qual se destaca, por ora, o ano de publicação. Os vários termos, ideias e propostas de ação usados nesses livros para tratar da avaliação estão registrados. Para facilitar a visualização dessas várias ideias, elas estão agrupadas numa matriz constituída na presente investigação. Essa matriz reúne assim oito categorias que indicam os entendimentos de avaliação nos manuais pedagógicos estudados aqui e que foram publicados de 1873 a 1985, tal como evidencia o quadro apresentado a seguir:

Quadro 2 - Categorias associadas à avaliação nos manuais pedagógicos estudados (1873-1985)

- 1) **Disciplinar.** Nesse grupo estão incluídas ideias como as de “punição e recompensa”; “policiar o trabalho do aluno” e “estimular o trabalho do aluno que faz suas tarefas”.
- 2) **Verificar os resultados.** Nesse grupo estão incluídas ideias como as de “apreciação das lições”; “verificação ou apreciação diária”; “correção dos trabalhos”; “avaliação do progresso, do método e das suas condições de ensino”; “verificação da aprendizagem”; “retificação da aprendizagem” e “julgamento”.
- 3) **Ordenar as classes e a escola.** Nesse grupo estão incluídas ideias relacionadas à “classificação dos alunos nas classes dos principiantes, dos médios e dos que estão concluindo o ensino primário”; “grau de adiantamento do aluno”; “classificação dos alunos nas classes de alfabetização”; “organização de classes homogêneas de alunos”; “escala de rendimento dos alunos” e “avaliação da organização escolar”.
- 4) **Medir.** Nesse grupo estão incluídas ideias relacionadas a “boas e más notas”; “boletim impresso”; “arquivos de notas de aplicação e comportamento”; “mensurar os resultados do trabalho escolar”; “medida”; “medidas da educação”; “medidas do aprendizado”; “fase do ciclo docente que mede a aprendizagem”; “medidas quantitativas/qualitativas”; “escalas de produção escolar” e “medir o aluno, o professor, o método, a escola e o sistema educacional”.
- 5) **Diagnosticar.** Nesse grupo estão incluídas ideias relacionadas à “verificação da maturidade do aluno”; “verificação das capacidades dos educandos por meio de testes psicológicos” e “diagnóstico de falhas ou defeitos na aprendizagem”.
- 6) **Prognosticar.** Nesse grupo estão incluídas ideias relacionadas à “sanção ao ensino”; “boa marcha dos trabalhos escolares”; “ajudar a aprender”; “retificação da aprendizagem”; “ponto de partida para reformulações”; “organizar a unidade de trabalho” e “bem conduzir o ensino, a criança e o adolescente”.
- 7) **Organizar o fluxo escolar.** Nesse grupo estão incluídas ideias relacionadas à “promoção automática”; “reprovação”; “recuperação”; “fracasso escolar”.
- 8) **Técnicas de avaliação.** Nesse grupo estão incluídas descrições e explicações de tipos específicos de provas, orientando-se sua aplicação. Os manuais que enfatizam essa dimensão tratam da “auto-avaliação do aluno”; da “avaliação recíproca e cooperativa dos alunos”; da “observação feita pelo professor”; do “registro cumulativo”, dos “testes” e das famosas “prova clássica, oral e escrita” ou da “prova objetiva e a prova mista”.

Tendo em vista tal categorização, construiu-se o diagrama apresentado a seguir, no qual cada coluna representa um universo das explicações suscetíveis de serem feitas sobre a avaliação nos manuais pedagógicos. Cruzando-se essas colunas com as linhas, é possível ver marcado com um “X” em quais títulos e em quais momentos cada tipo de explicação apareceu. Em seu conjunto, o diagrama permite notar a variedade de ideias com as quais a avaliação é tratada nos manuais pedagógicos brasileiros ao longo de pouco mais de um século (dos anos 1870 aos anos de 1980), além de evidenciar que em determinados momentos predominam alguns interesses e preocupações quanto ao tema. Convidamos o leitor a ver agora o diagrama para, em seguida, observar a lista dos títulos considerados em cada uma das linhas da figura.

Para a elaboração do diagrama da avaliação nos manuais pedagógicos, procedeu-se ao registro dos dados sobre a avaliação nos manuais pedagógicos segundo o método proposto por Jacques Bertin na sua *Sémiologie graphique* (1973) e usado por autores como Pierre Bourdieu e Monique de Saint Martin no artigo intitulado “As categorias do juízo professoral” (1998). As leituras do diagrama assim composto indicam a pluralidade das formas pelas quais a avaliação pode ser entendida e dada a ler, evidenciando também momentos em que elas aparecem, são enfatizadas ou esquecidas nos manuais pedagógicos brasileiros entre 1870 e 1985.

Quadro 3 - Diagrama das categorias associadas à avaliação nos manuais pedagógicos (1873 a 1985)

Manual	Ano	Categorias							
		disciplinar	verificar os resultados	ordenar as classes e a escola	medir	diagnosticar	prognosticar	organizar o fluxo escolar	técnicas de avaliação
1	1873	X	X	X	X				
2	1887	X			X		X		
3	1900								
4	1908			X					
5	1909		X		X		X		
6	1925								
7	1930			X	X	X			
8	1930	X	X		X				
9	1933			X		X	X		X
10	1934								
11	1935		X	X	X				
12	1937		X	X					

13	1938		X						
14	1941			X					X
15	1946			X					
16	1948		X						
17	1948		X	X					
18	1950		X		X				
19	1953		X		X				X
20	1954		X		X				
21	1954		X						
22	1954								
23	1955								
24	1955		X			X			
25	1955								
26	1956		X						
27	1957				X				
28	1959		X	X	X				
29	1959		X		X		X		
30	1960		X			X	X		
31	1960		X	X	X		X		
32	1962								
33	1962								
34	1963								
35	1963		X						
36	1963		X						
37	1964			X					
38	1964								
39	1965		X						X
40	1965		X						X
41	1965		X					X	X
42	1966				X				
43	1967								
44	1967								
45	1967								
46	1967		X					X	
47	1969			X					
48	1969								
49	1969		X			X		X	
50	1977		X			X			XX
51	1983		X						
52	1973								
53	1985		X		X			X	

Quadro 4: Manuais pedagógicos analisados no diagrama⁶

	Título	Autor	Ano	Local/Editora
1	<i>Compêndio de pedagogia</i>	Antônio Marciano da Silva Pontes	1873 (2ª edição)	Rio de Janeiro: Tipografia da Reforma
2	<i>Pedagogia e metodologia</i>	Camilo Passalacqua	1887	São Paulo: Tipografia a vapor de Jorge Seckler & Comp.
3	<i>Lições de Pedagogia</i>	Valentim Magalhães	1900	Rio de Janeiro: Laemmert & Cia. Editores
4	<i>Compêndio de pedagogia escolar</i>	Feliciano Pinheiro Bittencourt	1908	Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves
5	<i>Tratado de metodologia</i>	Felisberto de Carvalho	1909 (3ª edição)	Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves
6	<i>Escola brasileira</i>	João Toledo	1925	São Paulo: Imprensa Metodista
7	<i>Introdução ao estudo da Escola Nova</i>	Manoel Bergström Lourenço Filho	1930	São Paulo: Edições Melhoramento
8	<i>Didática (nas escolas primárias)</i>	João Toledo	1930	São Paulo: Livraria Liberdade
9	<i>Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita</i>	Manoel Bergström Lourenço Filho	1933	São Paulo: Melhoramentos.
10	<i>Planos de lição – noções comuns</i>	João Toledo	1934	São Paulo: Livraria Liberdade
11	<i>Pedagogia</i>	Djacir Menezes	1935	Porto Alegre: Livraria do Globo
12	<i>Compêndio de pedagogia e pedagogia experimental</i>	Pedro Anísio	1937	Rio de Janeiro: Empresa Editora ABC Limitada
13	<i>Fundamentos do método (problemas metodológicos do ensino primário)</i>	Onofre de Arruda Penteado Jr	1938	São Paulo: Cia. Editora Nacional
14	<i>Práticas escolares - 1o. volume</i>	Antônio D'Ávila	1963 (9ª edição) (1ª edição de 1941)	São Paulo: Saraiva
15	<i>Como educar as crianças</i>	Aristides Ricardo	1946	São Paulo: José Olympio
16	<i>Prática de ensino</i>	Theobaldo Miranda Santos	1948	Rio de Janeiro: EDITEC
17	<i>Manual de pedagogia moderna (teórica e prática) – para uso das Escolas Normais e Institutos de Educação.</i>	Everardo Backheuser	1948 (4ª edição)	Rio de Janeiro, Porto Alegre, São Paulo: Editora Globo
18	<i>Prática do ensino primário</i>	Brisolva de Brito Queirós, Circe de Carvalho Pio Borges, Josefina de Castro e Silva Gaudenzi, Haydée Gallo Coelho e Irene de Albuquerque	1950	Rio de Janeiro: Edições Getúlio Costa

6 Os títulos estão identificados no diagrama com seu ano de publicação.

19	<i>Noções de prática de ensino</i>	Theobaldo Miranda Santos	1953	São Paulo: Companhia Editora Nacional
20	<i>O quadro-negro e sua utilização no ensino</i>	Luiz Alves de Mattos	1954	Rio de Janeiro: Editora Autora
21	<i>Fundamentos de educação</i>	Afro do Amaral Fontoura	1954 (3ª edição)	Rio de Janeiro: Editora Aurora
22	<i>Pedagogia – teoria e prática 1o. volume</i>	Antônio D'Ávila	1954	São Paulo: Companhia Editora Nacional
23	<i>Metodologia do ensino primário</i>	Theobaldo Miranda Santos	1955 (5ª edição)	São Paulo: Companhia Editora Nacional
24	<i>Noções de didática geral</i>	Theobaldo Miranda Santos	1955	São Paulo: Companhia Editora Nacional
25	<i>Introdução à pedagogia moderna</i>	Theobaldo Miranda Santos	1955	Rio de Janeiro: A Noite
26	<i>Didática mínima</i>	Rafael Grisi	1956 (3ª edição)	São Paulo: Editora do Brasil
27	<i>Lições de pedagogia</i>	Aquiles Archêro Júnior	1957	São Paulo: Edições e Publicações Brasil Editora
28	<i>Compêndio de Pedagogia</i>	Romanda Pentagna; Alcy Villela Bastos; Lea da Silva Rodrigues	1959 (4ª edição)	Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos
29	<i>Práticas escolares – 2o. volume</i>	Antônio D'Ávila	1959 (5ª edição)	São Paulo: Saraiva
30	<i>A linguagem didática no ensino moderno</i>	Luiz Alves de Mattos	1960 (2ª edição)	Rio de Janeiro: Editora Aurora
31	<i>Sumário de Didática Geral</i>	Luiz Alves de Mattos	1960 (3ª edição)	Rio de Janeiro: Editora Aurora
32	<i>Práticas escolares – 3o. volume</i>	Antônio D'Ávila	1962 (2ª edição)	São Paulo: Saraiva
33	<i>O ensino por unidades didáticas</i>	Irene Mello Carvalho	1962 (3ª edição)	Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas
34	<i>Metodologia do ensino primário</i>	Afro do Amaral Fontoura	1963 (9ª edição)	Rio de Janeiro: Editora Aurora
35	<i>Didática Geral</i>	Onofre de Arruda Penteadó Júnior	1963	São Paulo: Editora Obelisco
36	<i>Noções de pedagogia científica</i>	Theobaldo Miranda Santos	1963	São Paulo: Companhia Editora Nacional
37	<i>Noções de metodologia do ensino primário</i>	Theobaldo Miranda Santos	1964	São Paulo: Companhia Editora Nacional
38	<i>Metodologia e prática moderna de ensino</i>	Angelina de Lima	1964	São Paulo: Formar
39	<i>Didática Geral</i>	Afro do Amaral Fontoura	1965 (8ª edição)	Editora Aurora
40	<i>Ensinando à criança</i>	Alayde Madeira Marcozzi; Leny Werneck Dornelles; Marion Villas Boas Sá Rego	1965	RJ: Ao Livro Técnico
41	<i>Introdução à prática de ensino</i>	Amadice Amaral dos Reis; Anna Maria Diniz Porto Passos; Eunice Mendes Fagundes (coord.); Leny Werneck	1965	

	Dornelles; Maria Lucia de Freitas Khön; Norah de Castro Jatahy; Wanda Rollin Pinheiro Lopes.		
42	<i>Manual do professor primário</i>	Theobaldo Miranda Santos.	1966 (7ª edição)
43	<i>Prática de ensino</i>	Afro do Amaral Fontoura	1967 (7ª edição)
44	<i>Unidade de trabalho</i>	Francisca Alba Teixeira	1967
45	<i>Estudo dirigido</i>	Romanda Gonçalves Pentagna	1967
46	<i>Diretrizes de didática e educação</i>	Ismael de França Campos	1967
47	<i>Ensinar não é transmitir</i>	Juracy c. Marques	1969
48	<i>Ensino: sua técnica, sua arte</i>	Ruy Figueiredo	1969 (7ª edição)
49	<i>Pedagogia e didática modernas</i>	Benedito de Andrade	1969
50	<i>Didática geral</i>	Romanda Gonçalves [Pentagna]	1977 (10ª edição)
51	<i>Didática geral – 3º vol.</i>	Romanda Gonçalves [Pentagna]	1983 (12ª edição)
52	<i>Educação e metodologia</i>	Imídeo Giuseppe Nérici.	1973 (2ª edição)
53	<i>Introdução à didática geral</i>	Imídeo Giuseppe Nérici.	1985 (15ª edição)

Com o diagrama, o que se quer é dar visibilidade aos múltiplos entendimentos da avaliação nos manuais pedagógicos ao longo do tempo. É possível afirmar que esses significados mudam entre os diferentes títulos. Até um mesmo manual pode abrigar em suas páginas mais do que um entendimento do tema. As páginas a seguir atentam com mais cuidados para os resultados do diagrama.

A avaliação na pauta dos manuais pedagógicos: tecendo os fios de uma corda discursiva

Vê-se, numa primeira observação, que os “X” do diagrama desenharam grosseiramente uma diagonal: as primeiras colunas, referentes à ideia de 1) *disciplinar*; 2) *verificar os resultados* e 3) *ordenar as classes e a escola*, aparecem com mais frequência nos manuais mais antigos. As últimas colunas, referentes ao 4) *medir*; 5) *diagnosticar*; 6) *prognosticar*; 7) *organizar o fluxo escolar* e às 8) *técnicas de avaliação*, aparecem com mais frequência nos manuais menos antigos. E, note-se, a

segunda coluna – que articula a avaliação à verificação de resultados do trabalho escolar – aparece o tempo todo, indicando a permanência de um entendimento ao longo do período estudado. Mas o modo como cada manual preenche as colunas e combina as ideias pode revestir a avaliação de sentidos muito diversos. É possível encontrar nos manuais concepções que assinalam exclusivamente a questão disciplinar, vinculando a avaliação com o bom andamento dos trabalhos e dos comportamentos dos alunos. Ou concepções que articulam os esforços de verificação dos resultados com sua medição e a organização dos alunos. Ou concepções mais atentas a técnicas de avaliação que permitam uma medição o mais objetiva possível. Por isso seria fértil comparar as ideias de cada coluna aos *fiões de uma corda discursiva* (Nóvoa, 2000) da avaliação. A imagem da *corda* permite imaginar que é elaborada ao longo do tempo e que se mantém graças à comunicação existente entre diferentes ideias. Essa metáfora sugere o princípio segundo o qual as diversas interpretações de um pensamento comportaram elementos de continuidade: o entrelaçamento de uma corda só é possível graças aos fiões já existentes, a partir dos quais outros entrelaçamentos são possibilitados. Entretanto, ao se re-entrelaçar, a corda assume novas configurações, conferindo às várias concepções de avaliação outros significados, que enfatizam determinados aspectos, supõem ou apagam outros. Assim, se a ideia de verificar os resultados do trabalho do aluno está quase sempre presente em todos os manuais, ela aparece num primeiro momento mais associada à disciplina, reverberando nas preocupações em punir ou recompensar os alunos pelo seu trabalho. A verificação dos resultados ganha outros contornos quando, sobretudo após meados do século XX, articula-se mais com as preocupações em ajudar os alunos a aprender. As páginas que se seguem trazem exemplos mais claros dessa afirmação.

⇒ A avaliação como punição e recompensa

Valeria a pena fazer uma genealogia das ideias de avaliação e os manuais pedagógicos são uma boa fonte porque permitem ver como isso tem sido ensinado aos futuros professores. Os manuais mais antigos sequer mencionam o termo “avaliação” e quando tratam do tema evocando termos próximos, ainda trazem uma ideia incipiente dessa prática nas escolas. Em 1873, Antônio Marciano da Silva Pontes não dedica nenhum capítulo especial para avaliação. Ela é parte do Capítulo IX, sobre a organização geral da escola. Esse tipo de questão emerge no começo da instauração do sistema público e estatal de ensino. Convém retomar a Lei de 15 de outubro de 1827, a primeira Lei de Ensino do país, que manda criar “escolas de primeiras letras” nas províncias (Gallego, 2008). Durante os anos de 1870 e início do século XX, esse tipo de escola começa a ser pensada e proposta, estando a sua criação num momento incipiente (Gallego, 2008).

Foram muitas as repercussões dessas mudanças no governo da sala de aula, nas formas de governo 'dos corpos e das almas' que habitavam as escolas [...]. Como síntese geral, podemos assinalar três grandes mudanças. Em primeiro lugar, o próprio docente passou a estar sujeito à disciplina. Em um sistema de massa, que contava com grande número de professores, tornou-se decisiva a necessidade de estabelecer regras para suas atividades, de contar com informações mais detalhadas sobre seu gestual e de garantir que ensinassem o que fosse determinado pelo Estado. Em segundo lugar, houve uma mudança nas atitudes com relação à infância: não só deveria ser controlada, mas também protegida e 'civilizada'. O ensino da higiene e da educação cívica, por exemplo, passou a ser um fundamento da função educadora dos docentes. Por último, a pedagogia adquiriu uma força inusitada: transformada em 'ciência e arte de ensinar', tornou-se a base dos dispositivos de controle e também a fonte de muitas posturas de oposição. Surgiu um campo pedagógico, isto é, um conjunto de instituições e pessoas que se reúnem para discutir e elaborar as regras e estratégias da disciplina com o objetivo de dominar os demais participantes. (Popkewitz, 1997, p.159-160)

Recrutados pelo Estado para atuar nas escolas de ler, escrever e contar, os leitores do *Compêndio de pedagogia* (Pontes, 1873) são orientados a classificar seus alunos nas classes dos principiantes, dos médios e dos que estão concluindo o ensino primário. A classificação dos alunos se dá pelo “seu grau de adiantamento nas diversas matérias”, o que pode impor desafios porque “é impossível semelhante classificação, por isso que um menino pode ser o que dê melhores lições de gramática, pertencendo à classe adiantada, ser ao mesmo tempo dos piores em aritmética, ou outra qualquer matéria, pertencendo à classe dos principiantes” (Pontes, 1873, p.179). Essa decisão, segundo o manual, fica “ao arbítrio do professor” e deve ser apresentada à Diretoria de Instrução de três em três meses. É no livro de classe “que praticamos no ensino particular, em que dia por dia o professor toma nota das lições e mais particularidades sobre a vida escolar de cada aluno. Aqui é realmente coisa difícil a classificação dos alunos” (Pontes, 1873, p.180). Os professores fazem a “apreciação das lições”, os exames e cuidam da punição e recompensa das crianças, atribuindo-lhes notas más ou boas. O manual explica que:

O Regimento de 5 de Abril de 1873, determina quais são as únicas punições que podem ser aplicadas na escola, e são as seguintes: 1a. Más notas. 2a. Admoestação particular. 3a. Repreensão na aula. 4a. Tarefa de trabalho durante o recreio. 5a. Eliminação do nome no quadro de honra. 6a. Expulsão da escola. As principais recompensas (art.37) consistirão: 1o. Em boas notas; 2o. Passagem para um lugar superior na mesma classe. 3o. Inscrição do nome no quadro de honra (Silva, 1873, p.207-209)

Dispor os alunos nas classes, verificar suas lições, examinar seus trabalhos e atribuir-lhes recompensas são os sentidos assumidos pela avaliação no manual. Sentidos que estão presentes até

hoje no discurso educacional, ora mais ou menos enfatizados, mas quase que subentendidos. São heranças de práticas de ensinar mais antigas, descritas por Dussel e Caruso, (2003) em livro em que traçam uma genealogia das formas de ensinar. Até os anos iniciais do século XX, os manuais pedagógicos pouco atentam para o fluxo dos alunos entre as séries escolares. Eles também não se debruçam sobre técnicas de avaliação. Tratam, antes, de princípios e orientações mais gerais. Avaliação tem a ver com “o tino ou descuido, com que o professor acompanha o movimento intelectual” dos alunos (Pontes, 1873, p.177). De acordo com Antônio Pontes, em 1873, “nada nos cumpre estabelecer” sobre a organização geral das escolas porque isso já é feito por meio de Regimento da Diretoria da Instrução, “limitando-nos a apresentar alguns conselhos ministrados por pedagogos prolectos e cheios de experiência” (p.174). O Regulamento de 29 de fevereiro de 1871, retomado pelo manual porque trata da organização escolar, afirma simplesmente que “desde que uma escola conta com 60 alunos não pode receber mais, devendo ser criada outra no lugar: por isso devemos tomar como ponto de partida o *maximum* de 60 alunos na organização geral da escola” (Pontes, 1873, p.174). E os “pedagogos modernos pretendem que todos os ramos de ensino primário comecem ao mesmo tempo para a criança” (Pontes, 1873, p.175).

Recomendações semelhantes são feitas por Camilo Passalacqua. Em 1887, ele explica questões que podem ser interpretadas como de avaliação na terceira parte do manual, quando trata das recompensas ou prêmios e punições escolares. A ideia de avaliação articula-se à disciplina, usada para a “boa marcha” dos trabalhos escolares. O autor chama a atenção para o uso do “boletim impresso” e dos “arquivos de notas de aplicação e comportamento”.

Tem-se inventado meios muito fáceis e ao alcance de todos para recompensar a aplicação e o bom procedimento moral dos alunos. Além de outros, os meios conhecidos são: as boas notas, os bilhetes de satisfação e quadro de honra. [...] Além desses Bilhetes tem sido de muito resultado a inscrição do nome do aluno, que se houve bem em tudo durante o trimestre escolar, num Quadro de Honra, que deve ser colocado em um lugar saliente da sala escolar. (Passalacqua, 1887, p.173)

Também tratando da organização das escolas públicas de ensino primário, Feliciano Bittencourt (1908) refere-se ao grau de adiantamento do aluno, que ainda não remete a práticas mais sistemáticas de avaliação. No capítulo sobre a organização das escolas públicas de ensino primário, o autor expõe as gradações desse nível, a saber, os jardins de infância, as escolas primárias elementares, as superiores e os cursos complementares. A disciplina também é ressaltada, como nos outros manuais analisados acima, quando se mencionam as sanções.

Pedagogicamente falando, as sanções se traduzem na aprovação ou reprovação da conduta escolar do aluno. O mestre ou sanciona com a sua aprovação tudo quanto faz o discípulo, ou pelo contrário reprova o seu mau proceder, sua desídia [sic] ou falta de aplicação ao estudo. Em todo caso o efeito da sanção é *puramente moral*.

[...] Proceder sempre bem, e aplicar-se ao estudo, é obrigação natural do educando, sem que por isso faça jus a prêmios. Estes nem sempre são um estímulo; podem também dar lugar a desgostos e mesmo rivalidades, quando não preside à sua distribuição e necessária justiça. E, pois, bastará a sanção aprobativa do mestre para que o discípulo se dê por bem recompensado; assim como a de reprovação será um castigo indireto, de efeito simplesmente moral, e que nem por isso é menos eficaz. - a *disciplina* é a base de todo o ensino. (Bittencourt, 1908, p.213-214)

Na lógica exposta acima, a avaliação está atrelada à disciplina como forma de controle do comportamento dos alunos, recompensado ou punido através das notas, de sua aprovação ou reprovação.

Felisberto de Carvalho (1909), entre as páginas 53 e 55 do seu manual, num dos itens do capítulo intitulado “Princípios relativos ao professor”, trata do “Fazer crítica do trabalho dos alunos”. Aqui ele assinala o caminho “para que possa o professor prender a atenção dos discípulos durante as lições, obter uma execução conscienciosa dos trabalhos diários, e assegurar-se da eficácia de seu ensino”. Num dos itens do capítulo sobre os “Processos de ensino”, o autor explica os “Processos de correção”, afirmando inicialmente que

A correção constante e séria dos trabalhos do aluno é de absoluta necessidade; e se o professor fizer que a essa correção siga a transcrição do trabalho, feita pelo próprio aluno, usará de um meio singularmente útil e necessário, para dar instrução e educação estética, estabelecer a emulação, e aperfeiçoar os conhecimentos e os sentimentos do discípulo (Carvalho, 1909, p.9).

Os processos de correção expostos no manual são: 1) Correção individual pelo mestre; 2) Correção feita individualmente pelo aluno; 3) Correção simultânea; 4) Simultâneo-tabular; 4) Mútuo pelos monitores; 5) Simultâneo-mútuo com permuta dos cadernos. Não há uma preocupação tão ligada à moral e ao comportamento quanto nos manuais anteriores. Carvalho (1909) reconhece a complexidade desse trabalho que, em suas palavras, é “penoso e fastidioso”.

... o mestre, porém, ver-se-á largamente indenizado de haver cumprido o seu dever, pelos reais progressos de seus discípulos, e pelos dados preciosos que poderá então colher, para aquilatar o merecimento de cada um deles, e o adiantamento geral na escola. Se, ao contrário, suprimir a crítica, a fizer descuidada e irregularmente, terá o professor o grande desgosto de ver desaparecerem de sua escola a aplicação, a emulação e o progresso (Carvalho, 1909, p.54-55).

A *Escola Brasileira* (1925), escrita por João Toledo, é um dos manuais que mais atenta para as questões de organização institucional. Muito provavelmente, essa preocupação articula-se com os trabalhos realizados por ele no campo educacional à época. Em 1900 ele recebe seu diploma de professor primário e logo é nomeado a outros cargos, como os de diretor de escola primária, entre

1908 e 1913. Ele atua como professor da Escola Normal de São Carlos em 1913 e no início da década de 1920 também leciona na Escola Normal de São Paulo. Em 1925, é nomeado Inspetor Geral de Ensino em São Paulo e na década de 1930 assume a Direção Geral do ensino no estado (Melo, 1954), num momento em que o sistema de ensino paulista se estrutura e expande-se de modo significativo (Beisiegel, 1984). As 360 páginas de um de seus manuais, a *Escola Brasileira* (1925), enfatizam aspectos da organização dos trabalhos de alunos e professores. Mas nenhuma delas se refere à avaliação de forma explícita. Não há um capítulo específico destinado à avaliação. Uma boa parte dos 17 capítulos trata de escola, do povo, do crescimento físico, da hereditariedade, do aprendizado, das lições, do currículo. Como explica o autor, “vamos ver, dentro da escola, como se desdobram a atividade natural do educando e a intervenção inteligente do mestre” (Toledo, 1925, p.169). Para tanto, o manual desdobra o plano de ensino em 5 etapas, tendo os trabalhos de Herbart como referência: 1) preparação; 2) apresentação; 3) comparação; 4) generalização e 5) aplicação. Não se coloca a necessidade de avaliação.

Através deles [dos momentos, passos das lições indutivas] o assunto se desdobra naturalmente, e a mente utiliza-se das noções já adquiridas para, sobre elas, calcar as novas noções que vai adquirir. O pensamento do aluno desliza de um passo a outro sem esforço, e a passagem é feita sem transição sensível; o objetivo, prefixado pelo mestre, vem ao encontro da mente que o procura, dando à criança a ilusão de que ela realiza uma descoberta (Toledo, 1925, p.256)

Na *Didática nas escolas primárias* (1930), também escrita por João Toledo, a avaliação aparece em pequenos trechos da parte do manual que trata da Ortografia. As palavras-chave são correção e nota, com as seguintes orientações:

A correção desses trabalhos tem que ser feita, quanto possível, no momento. Seja dito, uma vez por todas, que deve ser máximo o empenho em evitar que os alunos errem; entanto, por melhor que seja o preparo da lição, erros hão de aparecer, e, aparecendo, devem ser corrigidos (Toledo, 1930, p.143).

Em termos práticos, isso significa que a professora, como o próprio manual faz questão de assinalar, precisa passar de uma carteira a outra na sala de aula, lendo o que os alunos tiverem escrito e indicando as correções. “Não corrigirá tudo, mas não importa, o que for feito será de grande valor” (Toledo, 1930, p.143). Também anota com lápis vermelho nos cadernos dos alunos algumas sentenças que deverão ser escritas no quadro-negro. Essas sentenças indicam vários tipos de erros (de grafia, impropriedade de termos, falta de concordância) para serem examinados em conjunto pela classe. “Só estas formas de corrigir é que dão bons resultados; levar os cadernos para a casa e emendar todos os erros, para que as crianças vejam o que cometeram e as correções feitas, é desperdício de um tempo precioso que pode e deve ser melhor aplicado” (Toledo, 1930, p.143).

Didática nas escolas primárias é farta em recomendações práticas, a respeito do uso de historietas, aos modos de encaminhamento das correções das redações das crianças, dos esclarecimentos, das notas.

As notas policiam o trabalho e estimulam os que o fazem; as separadas, para a cópia no quadro, destinam-se a comentários relativos a erros que a maioria haja cometido. Copiada a primeira, um dos alunos a lê em voz alta; em seguida todos são convidados a indicar as faltas existentes, faltas que motivaram a escolha da mestra. São emendadas as que os alunos, sem auxílio algum, encontrarem; depois, será a atenção de todos focalizada nos pontos fracos e, com indicações diretas, sugeridos os erros ou os simples senões que eles encerrem. Não pode haver a preocupação de corrigir todos; corrijam-se os mais graves e os mais suscetíveis de serem compreendidos; erros de ortografia e de concordância, repetições feias e impropriedades de termos; o resto fica para mais tarde. Terminado o exame da primeira, copia-se a segunda e, havendo tempo, a terceira, para correção semelhante. (p.146-147)

A finalidade da avaliação nas páginas do livro é policiar e estimular o trabalho do aluno. Assim, entre os manuais pedagógicos mais antigos, a avaliação é tida como boa condição para a organização escolar. Por meio das notas, como recompensas ou castigos, é possível manter a disciplina ou, como diria Carvalho num dos manuais pedagógicos publicados em início do século XX, “a aplicação, a emulação e o progresso” da escola (Carvalho, 1909, p.55).

⌒) **Testar para medir, diagnosticar e prognosticar**

Na medida que se dá o processo de democratização das oportunidades escolares (Beisiegel, 1984), principalmente após a década de 1930, aumenta a necessidade de ordenação das classes e das escolas, desde as chamadas escolas isoladas até os grupos escolares (Gallego, 2008), o que explica o crescente interesse nas provas, muito impulsionados pelos famosos *Testes ABC* (Lourenço Filho, 1933). Trata-se de um conjunto de testes que visam a demonstrar a capacidade das crianças para aprender leitura e escrita. Estão formulados “como incentivo aos professores brasileiros para o estudo de questões de pedagogia experimental” (Lourenço Filho, 1969), muito lidos na Escola Normal e usados por professores primários para avaliar os alunos em fase de alfabetização. Eles são um marco para pensar a avaliação de forma mais sistemática, científica e uniforme (Monarcha, 1997 e 2008). O prefácio da 13a. Edição, de 2008, conta o histórico dos testes ABC, aplicados pela primeira vez para o “tratamento especial de alunos repetentes”, em 1928, no Rio de Janeiro. Dois anos depois, são aplicados em São Paulo, organizando 123 crianças em três classes de um grupo escolar. Em seguida, os testes são aplicados em mais de cinquenta grupos escolares da mesma cidade, com um grupo de quase 16 mil alunos analfabetos. Outros esforços semelhantes são levados

a efeito em outros lugares do país e, segundo o prefácio já mencionado aqui, houve também a “melhoria da taxa de promoção dos alunos”.

Essas são as conclusões a que se tem chegado com a aplicação sistemática dos Testes ABC, por mais de trinta anos, não só em escolas brasileiras, como nas de mais de duas dezenas de países da América e da Europa, conclusões que confirmam os fundamentos de sua organização e das técnicas que recomendam. Por outro lado, têm eles suscitado investigações novas sobre os fundamentos da leitura e da escrita e, conseqüentemente, sobre a didática dessas matérias. (Prefácio da 11ª edição, 1969, Lourenço Filho, p.16)

Os Testes ABC são amplamente aplicados e alguns autores de manuais fazem esse trabalho, como é o caso de Romanda Gonçalves Pentagna. Ela coordena a aplicação desses testes por cinco anos consecutivos (de 1948 a 1953) em escolas de Niterói e, dando conta desses resultados, publica o livro intitulado *Seleção de classes de 1ª série e ortofrenia* (Niterói, 1957). Em sua *Didática Geral* (1964) e no seu *Compêndio de pedagogia* (1959), a autora refere-se ao teste e tem na bibliografia Lourenço Filho e Isaías Alves (com seu livro intitulado *Testes de inteligência nas escolas*). Grande fonte de inspiração para pensar a avaliação (ou verificação da aprendizagem, como a maioria dos escritores de manuais conceituam o tema), os Testes ABC são explicados longamente por António D'Ávila em suas *Práticas escolares* (década de 1950), outro manual pedagógico aqui estudado.

O livro de Lourenço Filho é comumente tomado como “instrumento útil” para dar conta de três finalidades. A primeira, de diagnóstico das condições de maturidade para aprender. A segunda, de prognóstico do comportamento das crianças. A terceira, de reconhecimento da necessidade de estudar alunos com “comportamento difícil” ou, como o manual também denomina, as “crianças-problema”. Um trecho da apresentação que Lourenço Filho faz de seu livro, em 1969, sintetiza bem as razões dos Testes ABC: “... estudemos a matéria-prima [o aluno], antes do ajustamento das máquinas [as escolas] que a devam trabalhar. É um postulado da escola nova, que diz respeito à organização racional das classes e das escolas.” (p.22). Na *Introdução ao estudo da Escola Nova*, outro famoso manual pedagógico assinado por Lourenço Filho e publicado pela primeira vez em 1930, a ideia de avaliar corresponde aos testes. Não há um capítulo específico sobre avaliação, ela é tratada nas páginas 70, 171 e 187 do livro, como parte dos capítulos voltados para, respectivamente, as bases técnicas e a contribuição geral da Psicologia; os sistemas Montessori e Decroly e o sistema de projetos. Note-se que a *Introdução ao estudo da Escola Nova* (1930), ao reunir os pontos principais do movimento escolanovista, resulta de visitas e contatos de Lourenço Filho com uma série de experiências educacionais de outros países, tomadas como uma espécie de “lições a serem aprendidas do exterior” (Silva, 2005). Constituem, portanto, escritos que divulgam ideias mundialmente conhecidas sobre o tema da Escola Nova e da avaliação também e que, conforme temos insistido aqui, está atrelado ao intuito de formar classes homogêneas de alunos nas escolas,

isto é, mensurar os resultados do trabalho escolar e verificar as capacidades dos educandos, por meio de testes psicológicos.

Depois dos *Testes ABC* (1933), a avaliação passa a figurar nos manuais pedagógicos como uma espécie de sinônimo de “testes”, “medidas”, “escala”. Djacir Menezes, em 1935, assinala o objetivo de medir. Explica que

A palavra *teste*, do inglês, significa *prova*. O psicologista norte-americano Cattell empregou-a num trabalho em que realizara “provas e medidas mentais”. O termo logo circulou pelos centros cultos interessados nas pesquisas biométricas. O teste – define Pieron – é uma prova destinada a caracterizar o indivíduo sob determinado ponto de vista (Menezes, 1935, p.154).

Já na década de 1960, os *Testes ABC* (1933) continuam aparecendo na bibliografia de manuais pedagógicos ou estão claramente citadas no corpo de seus textos. Note-se como exemplos a *Metodologia do ensino primário*, de Afro do Amaral Fontoura. (1963). A propósito do ensino de linguagem, o autor dedica algumas páginas para o "Problema da maturidade" das crianças que serão alfabetizadas, "para a escola organizar turmas homogêneas, isto é, com capacidade de aprendizagem aproximadamente semelhante, o que muito facilita o ensino, em benefício de todos." (Fontoura, 1963, p.29). Aqui são feitas referências aos *Testes ABC* de Lourenço Filho (1933). A busca de uma caracterização do indivíduo é uma das grandes permanências dos discursos sobre avaliação. Como explicam os *Fundamentos do método* (Penteado Jr, 1938), isso significa:

zelar pela saúde dos educandos, [...] estudar ou apreciar o trabalho escolar, levando-se em conta as condições biológicas e higiênicas do educando; é medir o valor do processo de ensino, usado pelo mestre; é controlar a capacidade de esforço ou a eficiência do trabalho do educador; é tornar a escola um órgão de maior economia, nas funções que exerce, como instituição social que é (Penteado Jr, 1938, p.370).

Para Penteado Júnior (1938), os meios modernos de avaliação permitem organizar o ensino sobre bases científicas, ficando cada vez mais distantes de um empirismo. Ele não deixa de assinalar que o ensino envolve uma série de aspectos, ou seja, o aluno, o método pedagógico, o ambiente social, a administração da escola. Se o ensino falha, muitos fatores podem estar envolvidos e é preciso conhecer as causas para que se ditem os “remédios”. A avaliação do progresso ou do rendimento do ensino, como também é chamada no manual, pode dar “a cura de muitos males existentes”. E a “atitude de empirismo não poderá encontrar o remédio, por desconhecimento de suas verdadeiras causas” (Penteado Jr, 1938, p.370-371). Neste manual, o tema está presente em dois capítulos, ocupando um espaço significativo em suas páginas. Seu intuito é “reunir tudo quanto diz respeito ao que chamamos meios de verificação do conhecimento, do

rendimento e do ensino. Procura abranger a avaliação, o planejar modos de agir, e o julgamento de toda a ação educativa.” (Penteado Jr, 1938, p.369).

Esse entendimento de avaliação – atrelada aos testes e à verificação dos resultados escolares para diagnosticar as capacidades dos alunos e organizar as classes – forma uma espécie de núcleo comum porque, note-se, é defendida por segmentos até antagônicos do campo educacional. Marta Carvalho (1989) esclarece que com a criação do Ministério da Educação e Saúde pelo governo Vargas, em 1930, ampliam-se as possibilidades de estruturação do sistema de ensino, estimulando a disputa pelo controle ideológico e técnico da escola. Nesse momento, dois grupos se organizam com o intuito de regular o cotidiano das salas de aula e consolidar, dessa forma, uma hegemonia cultural. Um deles reúne os chamados “católicos”, ou seja, os membros do laicato intelectual e integrantes da Associação Brasileira de Educação desde os anos 20 até 1932, quando passam a se articular a agremiações religiosas. De outro lado, estão os “pioneiros”, como são designados. Estes são membros ativos da A.B.E. e trabalham junto ao governo, promovendo reformas educacionais, buscando organizar a escola a partir dos princípios de uma sociedade liberal e democrática. Deste último grupo faz parte Lourenço Filho, autor dos *Testes ABC* (1933) e da *Introdução ao estudo da Escola Nova* (1930) e, entre os “católicos”, estava Everardo Backheuser, autor da *Técnica da Pedagogia moderna*, editada pela primeira vez em 1934 e reeditada em 1948 como o título de *Manual de pedagogia moderna*. O padre Pedro Anísio também assinou manuais pedagógicos, como por exemplo o *Compêndio de pedologia e pedagogia experimental* (1937). Tanto os “católicos” quanto os “pioneiros” atuam junto ao mercado editorial para difundir a sua compreensão acerca das teorias e preceitos tidos como “ideais” para constituir uma *cultura pedagógica do professorado*. Segundo Fernando de Azevedo (1958), a instalação do Estado Novo interrompe esse debate e promove a centralização das decisões sobre a organização escolar. E, de qualquer forma, não obstante as inegáveis divergências entre os grupos no campo educacional, o tema da avaliação se constitui de uma maneira semelhante nas publicações.

No *Manual de pedagogia moderna* (Backheuser, 1948), a avaliação aparece em vários capítulos. Isto ocorre, especialmente, na terceira parte do livro, quando o autor trata dos fatores da educação e coloca em pauta a personalidade para explicar o exame pedagógico do corpo, o exame pedagógico das funções psíquicas, o exame pedagógico das estruturas psicológicas e o exame pedagógico das características temperamentais. Depois de atentar para as várias características dos alunos, Backheuser (1948) trata, na sexta parte do livro, dos problemas de pedagogia prática, orientando a organização das classes segundo os critérios de homogeneização. Expõe o problema das classes de analfabetos e descreve vários testes, entre os quais estão o Teste de Winckler (Leipzig), o Teste Minas Gerais e o Teste ABC de Lourenço Filho. O manual refere-se ainda à repetência, às classes de reajustamento, à homogeneização, às equipes escolares; e aos horários das

escolas. O Capítulo XVI é todo dedicado ao julgamento e seleção dos alunos, versando sobre os critérios de julgamento, os processos subjetivos e objetivos, a confecção, aplicação e apuração dos testes, às objeções ao valor dos testes, à escolha do critério de julgamento, aos mecanismos de testes e à seleção dos alunos.

O padre Pedro Anísio, em 1937, faz explicações semelhantes. Num capítulo todo destinado aos Métodos e testes, ele traz a “1. Definição – Testes são provas que servem para determinar em que grau uma pessoa possui uma aptidão ou caráter” (Anísio, 1937, p.53). “No Brasil diversos psicólogos desde algum tempo se acham entregues aos trabalhos de estandarização dos testes de Binet” (Anísio, 1937, p.56). Segundo o autor, os testes não são aplicados na escola apenas para medir a inteligência, como ainda para “verificar o aproveitamento escolar”, termo muito usado na maior parte dos manuais pedagógicos sobretudo após a década de 1930. Os testes são vistos como um instrumento importante para a aprendizagem dos alunos, “pois, com eles se evitam os perigos de 'saltos' no ensino” (Anísio, 1937, p.60), situações em que não é preciso aprender as primeiras lições para depois seguirem as subsequentes. “Como aprender, por exemplo, as frações quem não sabe ainda resolver problemas sobre inteiros?” (Anísio, 1937, p.60).

As explicações sobre a importância da qual os testes pedagógicos se revestem trazem implícita a ideia de que o ensino organiza-se na lógica que vai dos conteúdos mais simples para os mais complexos. Esse princípio está na raiz do modelo escolar organizado em séries graduadas. Mas essas séries por si só não são capazes de atender às várias características dos grupos de alunos, que ficam divididos em classes de acordo com suas capacidades, tal como se afirma na época. Nessa perspectiva, os testes servem justamente para verificar essas capacidades e o quanto os alunos progredem na escola, aprendendo e avançando nas séries escolares. Os manuais pedagógicos das décadas de 1930 e 1940, sobretudo, colocam a organização das classes de alunos como norte principal da avaliação. Eles insistem nos testes e nos exames, operando uma espécie de naturalização da ideia que associa as práticas de avaliar, testar, medir e ordenar as classes.

U) **Dos instrumentos para verificar os resultados do trabalho escolar: as provas e os exames**

A ênfase na avaliação cresce. Só três manuais entre os anos 1940 e 1960 não mencionam o tema, que são a *Introdução à prática de ensino*, coordenada por Eunice Mendes Fagundes, com as colaborações de Amadice Amaral dos Reis, Anna Maria Diniz Porto Passos, Leny Werneck Dornelles, Maria Lucia de Freitas Khön, Norah de Castro Jatahy e Wanda Rollin Pinheiro Lopes (1964); *O ensino por unidades didáticas*, de Irene Mello Carvalho (1962). e o *Estudo dirigido* (Pentagna, 1967). No primeiro título, a “avaliação do crescimento do aluno” é mencionada no

prefácio do livro e não há um capítulo específico sobre o tema, que também não é objeto do segundo e terceiro títulos aqui mencionados. Seria apressado supor que essa questão fosse de menor importância para as autoras. Há que se considerar também o fato de que esses manuais dão conta de questões pedagógicas mais variadas e específicas. Eunice Mendes Fagundes (1965) faz proposições de ordem prática para o trabalho de estágio das normalistas. *O ensino por unidades didáticas* (Carvalho, 1962) e a *Unidade de trabalho* (Teixeira, 1967) tratam de um método específico de ensino e é a ele que se dá mais ênfase. Ao dimensionar a avaliação nessa perspectiva, Teixeira (1967) indica que:

Damos o nome de avaliação final à última fase da unidade de trabalho porque as atividades de avaliação estão presentes em todas as fases do método. Na iniciação, por exemplo, você avalia, com os alunos, as perguntas que fazem quanto à correção da linguagem, à clareza e à qualidade; a eficiência ou não da participação pelo interesse demonstrado pelos alunos e pela qualidade das perguntas formuladas. No desenvolvimento, todas as atividades realizadas são avaliadas, cooperativamente, por você e os alunos. Você avalia também, por meio de técnicas variadas, a aprendizagem dos alunos em seu triplice aspecto: conhecimentos, atitudes referentes à matéria e habilidades. Na culminância, há avaliação não só das atividades realizadas como também do comportamento dos alunos durante as mesmas. (Teixeira, 1967, p.20-21)

A busca por técnicas de ensino está presente não só dos manuais das décadas de 1950, 1960, como também em momentos anteriores. Entretanto, destaque-se agora “a invasão das pedagogias por objetivos, o planejamento, a vontade taxionômica e classificatória” como “aprofundamentos e radicalizações dos movimentos precedentes que deixaram marcas próprias em nossas salas de aula.” (Dussel; Caruso, 2003, p.235) e nos modos como concebemos a avaliação. Em sentido semelhante ao que é expresso por Alba Teixeira (1967), *A linguagem didática no ensino moderno*, de Luiz Alves de Mattos (1960) trata da linguagem didática, da exposição didática e sua técnica, do interrogatório didático e sua técnica, da linguagem e experiência. Atenta, portanto, para o que toma como importante recurso de ensino e refere-se à avaliação quando explica algumas funções da linguagem, ligada ao diagnóstico, à verificação da aprendizagem e aos resultados obtidos. Às páginas 103 e 105, respectivamente, afirma que o interrogatório didático “serve para diagnosticar as deficiências e lacunas de compreensão dos alunos” e “para verificar o aproveitamento dos alunos na matéria já aprendida”.

Já dissemos anteriormente que a verificação dos resultados do trabalho escolar está presente nos discursos dos manuais pedagógicos em praticamente todo o período de estudo. O diagrama da avaliação nesses livros permite visualizar facilmente esse movimento. Essa é uma ideia comum, mas suas nuances modificam-se e, no decorrer dos anos, incorporam novas preocupações. A partir da década de 1950, clara e até implícita está a ideia de que é preciso organizar as classes de alunos,

aspecto muito recorrente nos manuais anteriores, tendo se consolidado na compreensão que os textos examinados aqui apresentam da escola e seu funcionamento, tendo em vista a estruturação do trabalho docente. Afro do Amaral Fontoura, autor de uma série de manuais pedagógicos do período, em seus *Fundamentos do método* (1954, p.245) exemplifica a permanência dessa ideia explicando que: “Chama-se 'rendimento escolar' a relação entre o ensino e a aprendizagem, isto é, entre o que a escola ensina e o que o aluno aprende”. Continuando a leitura de seu texto, nota-se que à verificação do rendimento escolar soma-se outra necessidade, a de se conseguir elaborar, aplicar e julgar provas de forma objetiva, sem incorrer nos equívocos da subjetividade. Em suas palavras,

A educação renovada, baseando-se na Psicologia, veio mostrar que o problema da avaliação do rendimento escolar não é nada simples: há que levar em conta as leis da aprendizagem, a dificuldade maior ou menor das questões propostas ao aluno, as alterações da emotividade, principalmente nos exames orais, e, enfim, os grandes erros do julgamento pessoal, subjetivo, sem atenção a nenhum critério objetivo, nem estatístico. (Fontoura, 1954, p.245-246)

Ao tratar dos princípios psicológicos e sociais, elementos de Didática e Administração Escolar em seu livro, Afro do Amaral Fontoura (1954) dedica dois capítulos à avaliação. Um deles é o Capítulo V, sobre os testes mentais e sua importância, e o outro é o Capítulo XIV, sobre a verificação do aproveitamento escolar. Além dos termos verificação do rendimento escolar, e testes, esse manual assinala a palavra “provas”, esforço que se acentua nos títulos publicados ao longo da década de 1950 e 1960. Os “exames” e as “medidas” são usados de forma próxima à ideia de “provas”. Estão claramente expressos em manuais como as *Lições de pedagogia* (Archêro Júnior, 1957), o *Compêndio de pedagogia* (Pentagna, 1959) e as *Noções de didática geral*, de Theobaldo Miranda Santos (1955), nas quais ele dedica-se ao tema da avaliação entre as páginas 272 e 275 de seu manual, em capítulo que versa sobre as medidas didáticas, as provas e os exames, com a finalidade de verificar os resultados do ensino e diagnosticar as falhas ou defeitos na aprendizagem.

Dando continuidade a uma preocupação dos *Testes ABC* (1933), esses manuais propõem mais instrumentos de avaliação. Mas diferentemente da iniciativa de Lourenço Filho, que considera os alunos antes de eles entrarem nas classes de alfabetização, os manuais de meados do século XX voltam sua atenção para as formas de avaliar os alunos que estão em sala de aula, que devem ser aprovados ou reprovados. Para evidenciar como essa preocupação se concretiza nos manuais pedagógicos, vale a pena retomar as *Lições de pedagogia*, assinadas por Aquiles Archêro Júnior (1957), que trazem uma lição sobre as medidas do aprendizado. Segundo o autor: “Não é bastante ensinar umas tantas coisas às crianças que frequentam as nossas escolas; é preciso controlar o aprendizado, saber o que de fato, assimilaram” (Archêro Jr., 1957, p.94). Daí a importância das “provas mensais ou parciais, as provas finais, as sabatinas, etc. que permitem não só verificar o

aproveitamento dos alunos como avaliar a qualidade do ensino ministrado aos mesmos e o valor de seus professores” (Archêro Jr., 1957, p.94). Além das provas, as lições diárias também são postas como caminhos para se avaliar. A última parte da *Didática Geral*, de Onofre de Arruda Penteado Júnior (1963), descreve um “Plano para julgar uma lição” e pontua o que deve ser apreciado numa lição, na matéria, no processo de ensino e na personalidade do mestre. A finalidade é apreciar a lição, a matéria, o processo e o professor.

Pentagna e suas colegas (1959) detalham os testes e suas formas. Elas explicam que “teste é uma palavra inglesa que quer dizer prova, exame. Etimologicamente, vem do latim *testis*, que quer dizer testemunho ou testemunha. Entre os espanhóis teste é considerado reativo. Quem empregou o teste pela 1ª vez foi Cattell, em 1890. No Brasil foi introduzido por Lourenço Filho, na década de 1920” (Pentagna e outras, 1959, p.83).

De um modo geral os testes podem ser classificados em: a) padronizados ou gerais: elaborados por um grupo de especialistas e aplicados a grande número de classes, cujos resultados são estabelecidos estatisticamente. Ex.: testes de Binet-Simon; Learborn; Goodnough (boneco); Porteus (labirintos); ABC; Limiar etc; b) não-padronizados ou de escolaridade: elaborados pelo próprio professor, para atender às condições especiais de sua classe ou de seu ensino. Ex.: testes de lacuna; alternativa; múltipla escolha; melhor escolha; casamento; etc. (Pentagna e outras, 1959, p.84).

As autoras elencam as vantagens dos testes:

a) facilidade de correção e objetividade de julgamento; b) levantamento mais amplo e completo do que o aluno aprendeu, porque há questões sobre todo o programa, aumentando as possibilidades do aluno; c) não exige preocupação dos alunos para aspectos alheios à própria matéria em si, dada a objetividade das questões; d) os alunos são examinados em igualdade de condições; e) simplicidade, precisão e rapidez; f) as questões são graduadas em fortes, médias e fracas; g) julgamento mais justo, porque elimina os fatores pessoais; h) permite a comparação dos resultados e a uniformidade do julgamento; i) ajuda a determinação de objetivos educacionais, juntando-se à educação e à orientação profissionais; j) são bem recebidos pelos alunos, se bem construídos. (Pentagna e outras, 1959, p.84-85).

Enumeram também as desvantagens dos testes:

a) são difíceis de ser elaborados com eficiência; b) dão margem a respostas vagas ou imprecisas, podendo, também, facilitar o acaso; c) são dispendiosos quanto ao serviço de mecanização; d) não permitem a redação livre e a auto-expressão do aluno; e) são, às vezes, artificiosos, não merecendo confiança; f) levam o professor à prática antipedagógica de “treinar o teste”; g) facilitam a “cola” e permitem a colaboração de terceiros menos escrupulosos; h) são muito analíticos, não permitindo apreciar o espírito de síntese do aluno. (Pentagna e outras, 1959, p.85).

O mesmo manual detalha técnicas de organização do teste de escolaridade. Primeiramente, trata do teste de lacuna ou de complemento, no qual: “Dá-se um princípio, uma lei ou uma sentença ou uma afirmação incompleta para que o aluno preencha a lacuna” (Pentagna e outras, 1959, p.85). Nesse tipo, “a lacuna não deve iniciar a frase; a lacuna deve corresponder ao elemento principal da afirmação; num mesmo teste só poderá haver, no máximo, três lacunas; o tamanho da lacuna não deve sugerir a resposta” (Pentagna e outras, 1959, p.85). O chamado teste de alternativa, de “certo ou errado; sim ou não; mais ou menos; falso ou verdadeiro” recebe críticas no manual, por ser “um teste falho porque favorece o acaso em 50% dos casos” (Pentagna e outras, 1959, p.85). Por isso, sugere-se “solicitar a justificação da resposta dada; não empregar duas negativas; não apresentar frases obviamente absurdas” (Pentagna e outras, 1959, p.85). O teste de múltipla escolha corresponde a “uma afirmativa incompleta ou numa pergunta seguida de várias respostas, das quais o aluno deve escolher a certa”. E, “quando a escolha é em 3, as respostas devem obedecer ao seguinte critério: uma é certa; outra, errada e outra, plausível; quando em 5: uma é certa, outra, errada e 3 plausíveis” (Pentagna e outras, 1959, p.85). Orientações dessa natureza são feitas no *Compêndio para os outros testes tratados*, o teste de melhor escolha; o teste de acasalamento; o teste de cancelamento; o teste de questionário informativo; o teste de organização lógica; o teste de seqüência ou seriação; o teste de identificação ou aplicação. Em mais de três páginas, as autoras fazem essa descrição dos testes, sempre sugerindo as formas ideais de aplicação. Terminam fazendo uma crítica aos testes de escolaridade:

Dos testes enumerados no item anterior, os mais reflexivos são: o de lacuna, o de múltipla escolha e o de melhor escolha; o de acasalamento; o de cancelamento; o de identificação. São menos reflexivos: o de organização lógica; o de seqüência; o de alternativa. Apela para a memória: o questionário informativo. O de alternativa facilita o acaso, mas, com justificativa, torna-se reflexivo. (Pentagna e outras, 1959, p.87)

Esforços semelhantes podem ser visualizados em outros títulos, como é o caso do *Manual do professor primário*, que versa sobre o professor, a escola, o aluno, os métodos, as medidas e as instalações escolares (Santos, 1966) A avaliação é tratada em mais de quarenta páginas do manual, distribuídas em diferentes partes do livro, e é objeto de capítulo específico, intitulado “As medidas do ensino”. O tema está relacionado aos testes e à verificação objetiva da aprendizagem escolar. “Teste é uma prova simples e objetiva destinada a apreciar um caráter físico ou psíquico de um indivíduo” (Santos, 1966, p.180). Já os

testes pedagógicos ou de escolaridade têm por finalidade a verificação objetiva da aprendizagem escolar. Sua função não é avaliar, como o fazem os testes mentais, a inteligência, as aptidões, o grau de maturidade psíquica da criança. Procuram somente apreciar, objetivamente, o nível de aprendizagem escolar dos alunos, o

grau de aproveitamento durante o ano letivo, ou realizar, de maneira científica, a promoção ou classificação dos alunos (Santos, 1966, p.209)

As Lições de pedagogia - rigorosamente de acordo com o programa oficial das Escolas Normais – destinadas ao uso terceiro ano do curso (Archêro Júnior, 1957), em sua Lição IX, trata das medidas do aprendizado. "Não é bastante *ensinar* umas tantas coisas às crianças que frequentam as nossas escolas; é preciso *controlar* o aprendizado, saber o que de fato, assimilaram" (Archêro Júnior, 1957, p.94). Esse controle é proposto para ser feito sistematicamente, por meio de "provas mensais ou parciais", de "provas finais", de "sabatinas", "que permitem, não só verificar o aproveitamento dos alunos como avaliar a qualidade do ensino ministrado aos mesmos e o valor de seus professores" (Archêro Júnior, 1957, p.94). Considerações semelhantes são feitas no segundo volume de *Práticas escolares* (D'Ávila, 1959). O livro tem 14 capítulos, dos quais o décimo primeiro é sobre "Avaliação do rendimento escolar". Exames, nota, classificação são termos usados aqui, a exemplo do que acontece nos outros manuais pedagógicos do período. Nas palavras de D'Ávila, esse é um trabalho que não interessa apenas para o professor, para a sala de aula:

O exame ou a medida do trabalho escolar não é processo que interesse unicamente à escola. Ao contrário. Esse processo envolve questões morais, intelectuais, sociais e econômicas, cujo conhecimento deve ser feito. Examinar o aluno não é somente apreciar o que aprende. É julgar a quantidade de sua aprendizagem, o valor de seus mestres. É atribuir-lhe uma nota, uma classificação. É avaliar o seu esforço, a sua capacidade, o seu talento, a sua perseverança. É promovê-lo para graus superiores, na escola, ou entregar-lhe o certificado de habilitação. É, por vezes, quando inabilitado, um julgamento que pode desanima-lo, que pode cortar-lhe a carreira, prejudicar-lhe o futuro. Daí a importância que o exame representa para a economia e para a segurança do meio social. Pode-se dizer que exames bem feitos, bem organizados e realizados constituem garantia de bem-estar coletivo, de aproveitamento dos mais aptos, dos melhores (1959, p.291).

A perspectiva de prognóstico já estava presente nos *Testes ABC* (Lourenço Filho, 1933) e agora vai ganhando os contornos da preocupação com a avaliação como "ponto de partida para reformulações". O *Sumário de Didática Geral*, de Luiz Alves de Mattos (1960), tem um capítulo específico para avaliação, ao final do livro. Trata do tema utilizando-se de termos como exames; avaliação da quantidade e qualidade do trabalho escolar, de alunos e de professores; avaliação da organização escolar. Usa também a ideia de "ponto de partida para reformulações" que não são apenas do trabalho do professor, abrangem a escola como um todo:

Modernamente, os resultados dos exames são considerados como fatos básicos, não só para avaliação da quantidade e qualidade do trabalho escolar realizado em cada ano pelos alunos e pelos professores, mas também e principalmente, para o reexame crítico da organização escolar, dos objetivos, do currículo, dos programas e dos métodos adotados no estabelecimento. Assim inteligentemente utilizados, os

resultados dos exames servirão como ponto de partida para substanciais remodelações e progressivas melhorias não só no âmbito de ensino de cada professor individualmente, mas também em toda organização e funcionamento da escola.” (Mattos, 1960, p.466)

Num sentido semelhante, que considera a avaliação do aluno e de outros aspectos da vida escolar está presente na *Introdução à didática geral*, de Imídeo Giuseppe Nérici, com sua 15ª edição publicada em 1985. O autor dedica o capítulo 12 à “avaliação da aprendizagem”, mas também trata do tema como parte de outros capítulos. O terceiro item da sexta parte do Capítulo 1, que é sobre a Didática, apresenta a avaliação. O terceiro item da décima parte do Capítulo 3, que é sobre Planejamento escolar, refere-se à avaliação. E o segundo item da terceira parte do Capítulo 9, que é sobre Material didático, propõe a avaliação de compêndios. É justamente nesse aspecto que Nérici distingue-se do conjunto de todos os manuais pedagógicos examinados, pois é o único que atenta para o exame de materiais escolares. Isto porque, embora se insista algumas vezes na necessidade de colocar à prova o trabalho do professor e da escola, o exame dos títulos aqui considerados evidencia que a maior ênfase recai na avaliação do aluno e de sua aprendizagem através de provas e testes.

Além desses instrumentos, as notas também objeto de atenção nos manuais pedagógicos do período. Como pontua Theobaldo Miranda Santos nas suas *Noções de pedagogia científica* (1963), cujo último capítulo versa justamente sobre as medidas da educação, “os pedagogos de todos os tempos têm procurado medir as capacidades dos alunos e os resultados da ação educativa” (Santos, 1963, p.263). Ao se utilizar das notas numéricas o que se busca é a precisão e uma “certa medida” ao expressar os resultados dos exames. Mas ao mesmo tempo em que se quer medir os resultados do trabalho escolar, o manual de Theobaldo Miranda Santos e outros títulos, como os de Afro do Amaral Fontoura, publicados entre os anos 1940 e 1950, reconhecem a falta de perfeição das unidades de medida, a pouca constância dos fenômenos a medir, bem como a complexidade das medições.

O reconhecimento dessas dificuldades não nos deve, entretanto, impedir de empregar técnicas de aferição objetiva que, embora de caráter relativo e de resultados aproximados, libertem as medidas pedagógicas dos critérios meramente pessoais e das avaliações puramente subjetivas. Só assim nos será possível construir uma pedagogia verdadeiramente científica. (Santos, 1963, p.263-264)

A avaliação vinculada à aprendizagem

Em meados do século XX, as aprendizagens começam a ser enfatizadas quando se fala em avaliação. Em *Ensinar não é transmitir*, Juracy Marques (1969) não traz um capítulo específico

sobre o tema, mas trata dele em vários momentos de seu manual, desde as páginas iniciais até as que fecham o seu livro. Ou seja, a avaliação é trabalhada como parte de capítulos que se referem a outras questões. Algumas delas dizem respeito às situações de aprendizagem e o fazer educacional, título do capítulo IV. Para a autora do manual, “Ensinar não é transmitir, ensinar é: a) diagnosticar; b) planejar; c) informar; d) orientar; e) sensibilizar; f) demonstrar; g) exemplificar; h) promover; i) acompanhar; j) desafiar; k) atender; l) discutir; m) avaliar; n) comunicar” (Marques, 1969, p.62). A avaliação, no seu entender, deve atentar para o aluno, sua aprendizagem, e não para os conteúdos. Deve ser contínua e cumulativa, bem planejada. Explicando melhor:

Não se avaliam os conhecimentos relativos a determinada disciplina. Avalia-se o progresso do aluno relacionado àquele campo de conhecimento. O que está sendo avaliado é o aluno e não a matéria de ensino. [...] A avaliação deve ser contínua e cumulativa. [...] A avaliação é sempre intencional, visando a mais altos padrões de rendimento. [...] só poderá avaliar bem o professor que planeja bem. E só poderá planejar bem o professor que tem possibilidade de executar com relativa eficiência. O que vale dizer, no ensino tudo se supõe. Em qualquer aspecto que o tomarmos sempre a figura central será a pessoa a encontrar seu caminho na vida real construindo, para si mesmo e para sua coletividade, um mundo harmonioso. (Marques, 1969, p.89-91)

A esse respeito, vale lembrar que a avaliação a serviço das aprendizagens é uma ideia muito defendida atualmente (Fernandes, 2009, Perrenoud, 2008; Hoffman, 2000; Luckesi, 1995). Em publicação recente, Domingos Fernandes (2009) sintetiza essa perspectiva:

A avaliação das aprendizagens pode ser entendida como todo e qualquer processo deliberado e sistemático de coleta de informação, mais ou menos participativo e interativo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer em uma diversidade de situações. Normalmente, esse processo permite a formulação de apreciações por parte de diferentes atores (incluindo os próprios alunos), acerca do mérito ou do valor do trabalho desenvolvido o que, em última análise, deverá desencadear ações que regulem os processos de aprendizagem e de ensino. (Fernandes, 2009, p.20-21)

As raízes desse discurso podem ser localizadas em períodos anteriores, nos manuais que formam os professores, como é o caso do livro de Marques (1969), descrito acima, e dos *Fundamentos de educação*, escrito por Afro do Amaral Fontoura (1954). Notem-se suas palavras:

Chama-se “rendimento escolar” a relação entre o ensino e a aprendizagem, isto é, entre o que a escola ensina e o que o aluno aprende. [...] A educação renovada, baseando-se na Psicologia, veio mostrar que o problema da avaliação do rendimento escolar não é nada simples: há que levar em conta as leis da aprendizagem, a dificuldade maior ou menor das questões propostas ao aluno, as alterações da emotividade, principalmente nos exames orais, e, enfim, os grandes erros do julgamento pessoal, subjetivo, sem atenção a nenhum critério objetivo, nem estatístico. (Fontoura, 1954, p.245-246)

Associações semelhantes entre ensino e aprendizagem são encontradas nas *Diretrizes de didática e educação* (Campos, 1967). Embora o autor não dedique um capítulo específico para avaliação, ele trata do tema ao insistir na finalidade de se bem conduzir o ensino e a criança.

Ensino e aprendizagem – 1) *Ter* em mente, a todo instante, que o só dizer não é ensinar. Só ensina quem conduz a aprender; quem dirige a aprendizagem através de atividades que um estímulo tenha feito desejar. Quem dá aulas nem sempre ensina. Deve mudar de rumo, ou mesmo de profissão, o professor que reprova, por “exigente” e “severo”, trinta, quarenta, cinquenta por cento, ou mais, de seus próprios alunos.” (Campos, 1967, p.15)

Entendendo a aprendizagem como um processo de transformação, assim como faz Luiz Alves de Mattos no seu *Sumário de Didática Geral* (1960), Campos assinala um trabalho escolar mais amplo e complexo do que o que se pode ler nos livros escolares, na matéria da aula, no quadro-negro, do que “se mede com nota à maneira medieval”. Este autor reúne em seu manual 132 explicações e orientações para os professores, divididas em 21 capítulos. Algumas delas tratam da avaliação, dos exames, das notas, das recompensas e castigos. Ele não nega a necessidade de motivar os alunos, medir os resultados do ensino, mas na perspectiva de aprendizagem que ele apresenta, solicita aos seus leitores que eles percebam:

que o objetivo primordial com que recorrer a [isso] não é de assinalar erros ou atribuir notas, mas o de capacitar-se a sentir a maneira como voltar a experiências passadas ou reorganiza-las diferentes, para o fim de corrigir defeitos, eliminar causas de insucessos, prevenir contra vícios, sugerir bons hábitos e preparar melhormente os alunos. (Campos, 1967, p.27)

O autor revisa assim uma série de postulados da crença de que na escola aprende quem tira boas notas e se vê em meio a “reexplicações”, “recordações”, “sabatinas” e “provas” desde o início das aulas até “a época dos derradeiros exames”. Sublinha até uma “falsa impressão” que a *cultura escolar* cria, a de que, ao “final de ano, quando o aluno, pensando que sabe ou fingindo saber, engana e passa, como se soubesse”(Campos, 1967, p.38). Ainda com palavras de ponderação, refere-se ao uso equilibrado das recompensas e das punições. Ele propõe: “*Louvar* o correto, o meritório, o excelente” por um lado, “*Desaprovar*, porém, o imperfeito, o desmerecido, o atamancado. *Aplaudir* para o estímulo e *reprender* para a correção”. Mas quer se “*Evitar* [...] o louvor indiscreto, que conduz à vaidade, e a censura sem medida, que diminui e ofende” (Campos, 1967, p.49). Também chama a atenção para um tipo de aluno que não faz lição ou não tira uma boa nota, aquele que: “Não responde a certas perguntas de um teste, simplesmente porque não as identifica, nem lhes sofre a ressonância ou o eco intelectual” (Campos, 1967, p.63).

A *Didática Geral*, de Afro do Amaral Fontoura (1965), é outro manual pedagógico que dá maior ênfase entre avaliação e aprendizagem. Num primeiro momento, ao observar o sumário do livro, nota-se que o tema aparece nos últimos capítulos, a saber, o Capítulo XXV, sobre verificação e retificação da aprendizagem, especificamente sobre as provas clássicas; e o Capítulo XXVI, ainda sobre Verificação da aprendizagem, versando então sobre as provas objetivas. E o autor é claro ao afirmar que: “A finalidade da verificação é saber se os alunos estão aprendendo. Não é um exame de fim de ano, num clima de excitação e ansiedade” (Fontoura, 1965, p.497). Isso conduz a uma diferenciação entre o modo como a chamada “escola antiga” avaliava, com sua “obsessão pelo 'programa de ensino', espécie de deus que tudo dominava. A obrigação máxima do professor era 'dar o programa'. [...] No fim do ano, o jovem *tinha que saber*, já que o mestre ensinara” (Fontoura, 1965, p.498) e o modo como na “Didática Renovada essa ordem se coloca. Nessa última perspectiva: “Se não houve *aprendizagem* por parte do aluno, também não se pode dizer que houve *ensino* por parte do professor. O que mede o ensino do professor é a aprendizagem do aluno” (Fontoura, 1965, p.498-499).

Ainda hoje podemos notar o peso das provas e dos planos de estudos. As escolas avançam os tópicos do programa num ritmo que permita cobrir todo o planejamento. Sabemos bem que, a cada novo tópico do programa, alguns alunos ficam à beira do caminho, pois não conseguem acompanhar os conteúdos. Segundo essa lógica, o programa é ensinado e a avaliação mede o quanto esse objetivo é atingido. Importa mais dar conta do planejamento do que ter os conteúdos assimilados pela maioria dos alunos. Aos estudantes que não aprenderam restam alternativas como a mudança de classe, a reprovação ou, mesmo, a progressão para as séries seguintes, sempre na esperança de que, algum dia, por sorte ou por uma felicidade qualquer, eles aprendam e preencham as lacunas do programa (Perrenoud, 2008). Essa lógica, ainda conhecida na escola de hoje, já é objeto de críticas em manuais pedagógicos da década de 1960.

Afro do Amaral Fontoura, em 1965, prossegue suas críticas às provas de final de ano e para as provas escritas e orais. Colocando-se contra a ideia de que elas sejam justas e objetivas, o autor assinala uma experiência, ainda nos dias atuais muito polêmica, da promoção automática na escola primária. Apresentada por Fontoura na década de 1960 como a “mais recente inovação da Didática”, ela consiste “em suprimir os exames de fim de ano (velha e rotineira praxe, contra a qual sempre nos voltamos, inclusive como dissemos neste capítulo) e fazer com que *todos* os alunos da turma da Escola Primária sejam promovidos, saibam ou não o programa” (Fontoura, 1965, p.506). É justamente nesse aspecto que a proposta é intensamente discutida. “Há educadores favoráveis e contrários a essa revolucionária iniciativa” (Fontoura, 1965, p.506). Conforme relata Fontoura, essa experiência já é vivida em meados do século XX em alguns países e, no caso brasileiro, está presente na Guanabara, Rio de Janeiro, e, “segundo ouvimos dizer, também o Rio Grande do Sul”

(Fontoura, 1965, p.506). Hoje em dia, essa é uma proposta que ainda se reveste do tom de novidade e profunda inovação das salas de aula. Também está na raiz de uma série de resistências a mudanças propostas na escola através da avaliação (Perrenoud, 2008). O olhar para os discursos dos manuais pedagógicos permitem, assim, notar a presença de uma série de ideias com as quais concebemos as práticas de avaliar.

Um balanço das ideias construídas nos manuais pedagógicos sobre avaliação

A história da avaliação nos manuais pedagógicos aqui delineada começa em 1870 e vai até o início da década de 1970, incluindo um manual que continua a ser editado até a década de 1980. Além desse período, não nos aprofundamos, mas podemos reconhecer algumas ideias que, identificadas no período analisado, ainda estão presentes no discurso educacional dos dias de hoje. Os argumentos desenvolvidos até agora confirmam a ideia de que a avaliação integra um conjunto de estratégias de ensino e vem sendo construída numa longa história ainda presente na maneira como organizamos nossas práticas, criticamos algumas, defendemos outras e buscamos uma mudança na maneira pela qual ela está presente na vida escolar. Ao analisar as explicações e proposições de avaliação nos manuais pedagógicos, o intuito é identificar os fios de uma *corda discursiva* (Nóvoa, 1995). Como já dito, essa imagem remete para um conjunto de ideias elaboradas ao longo do tempo que foram se constituindo graças à comunicação existente entre diferentes concepções. Nem sempre algumas concepções estiveram presentes no discurso dos manuais sobre avaliação. É o caso, por exemplo, da articulação entre ela e a aprendizagem. Como evidenciamos, a disciplina é uma preocupação inicial nos livros de formação docente e as notas são tomadas mais como forma de recompensa ou punição do que como algo que pode indicar caminhos para o ensino. Ora, algumas ideias nem sempre permanecem ou, ainda, ganham configurações mais tênues, entretanto é importante notar como os *fios da corda discursiva* (Nóvoa, 2000) vão se colocando progressivamente ao longo do tempo. Nesse sentido, é importante atentar para as ideias que se repetem, como a da necessidade de verificar os resultados do trabalho escolar. Dependendo da maneira como os manuais articulam suas concepções – ora mais voltadas à boa condução da sala de aula, ora mais voltadas à medição das capacidades dos alunos, ora mais voltadas para a eficácia das técnicas –, eles conduzem a diferentes aspectos da avaliação e privilegiam dimensões específicas da vida escolar. Cada manual aqui analisado evidencia um dos fios dessa corda discursiva.

Ao se dirigirem aos futuros professores, os manuais pedagógicos reúnem ideias correntes no campo educacional e dão diferentes ênfases às práticas de avaliar. Partindo do “tino” do professor para corrigir, recompensar e disciplinar, os manuais assinalam a necessidade de verificar os

resultados para manter a ordem ou para medir seus alunos, em termos de suas características ou daquilo que aprendem nas aulas. Durante o período estudado, que vai de 1870 a 1970, os autores desses livros posicionam-se perante uma série de reformas do ensino e da escola através da avaliação. Embora esses escritores tenham orientações diferentes – uns aplicam testes, outros criticam a subjetividade das correções, outros buscam formas científicas e eficientes de avaliar -, todos estão muito envolvidos com a questão de como seria possível usar a avaliação na sala de aula, ressaltando a sua importância para a atuação do professor diante de seus alunos. Pode-se dizer, portanto, que a avaliação é uma noção construída no decorrer dos anos como um elemento essencial da escola. Daí o seu teor inerentemente reformista.

Os professores basearam grande parte de sua autoridade pedagógica, e mesmo de sua identidade profissional, no exercício da avaliação. Os decisores políticos colocaram-na no centro de suas preocupações. As famílias encararam sempre a avaliação como o elemento central da sua ligação à escola (Nóvoa, 2009, p.14).

Digamos que a escola tenha conhecido e conhece ainda muitas experiências desconfortáveis com as provas, as notas, as reprovações, o que desenvolve uma sensibilidade especial com respeito a esse tema. Como vimos nos manuais pedagógicos, a avaliação pode estar a serviço da escola, do aluno e das aprendizagens. Ela também pode concorrer para a organização de uma escola que estimule e favorece os alunos. O desafio de pensar a avaliação nessa perspectiva implica, em construir uma certa ordem que esteja, ao mesmo tempo, aberta e disposta à crítica e à transformação. Os manuais permitem ver como essas concepções chegam aos professores nas Escolas Normais. Evidenciam, assim, um tipo de orientação mais voltado ao exercício do magistério nas salas de aula. O intuito aqui é ajudar a compreender uma realidade que também é árdua e complexa, evidenciando a maneira pela qual ela vem sendo tratada no campo educacional brasileiro nos textos produzidos para formação de professores. Esse tipo de análise é fundamental para não tomarmos as atuais concepções de avaliação como necessárias, determinadas e naturais. Percebê-las como uma construção, da qual os manuais pedagógicos fazem parte, é poder fazer descobertas sobre as origens das formas como concebemos a avaliação hoje, é também questionar-se, poder tomar consciência dos sentidos que essas práticas podem ter e das múltiplas vinculações às quais estão submetidas. Esses esforços são fundamentais para, como afirma Fernandes (2009, p.28) “consolidar o que tem funcionado bem, [...] melhorar o que tem funcionado menos bem e [...] pôr a funcionar o que, muito simplesmente, não está funcionando” quando se quer concretizar práticas de ensino e avaliação que contribuam para uma vida escolar mais profícua.

CAPÍTULO V

OS MANUAIS PEDAGÓGICOS FRENTE AO FRACASSO ESCOLAR (1971-1991)⁷**O problema do fracasso escolar**

Como é possível evidenciar até aqui, os manuais pedagógicos participam do desenvolvimento e expansão da *escola moderna*. Trata-se de uma história de leituras para professores, leituras de natureza didática, que explicam e propõem elementos com os quais se concretiza os projetos de homogeneização do ensino, ordenação das atividades da sala de aula nas suas diversas “fases”, ou seja, passando pelo seu planejamento, realização e avaliação. No decorrer dos anos, algumas ideias vêm sendo incorporadas aos discursos de formação de professores de modo a compor uma espécie de *gramática do ensino* (Nóvoa, 1995). Esses discursos são parte do projeto mais amplo de construção da escola para todos, levado a efeito pelo Estado desde o século XIX.

Entretanto, esse processo de democratização do ensino (2004) é marcado por seleções e exclusões. Não se pode deixar de marcar as conquistas desde 1827, ano da primeira Lei de Ensino, frutos de lutas e reivindicações, mas também de contradições, cuja história não caberia nos limites do presente trabalho. Reconhecendo a complexidade desse processo de expansão da escola, os manuais pedagógicos são analisados para ver como eles propõem o trabalho dos professores. Valeria a pena também identificar se em seus discursos está presente a preocupação com o “fracasso escolar” e se eles propõem alternativas para resolver esse problema.

Reconhece-se que as atuais discussões acerca dos índices de evasão e repetência motivam a organização de determinadas políticas visando a assegurar a universalização do acesso e ampliação do período de escolarização básica e obrigatória, bem como a garantir a permanência e combater as desigualdades produzidas no interior da rede de ensino. Autores como Isambert-Jamati (1970), ao estudarem o caso francês, identificam nesse processo a chamada *democratização do êxito*, ou seja, o fenômeno no qual crianças até então excluídas de determinados níveis de ensino são favorecidas na concretização de um projeto de *escola única*. No final dos anos 1980, a expansão dos sistemas de ensino tem adquirido feições diferentes, relacionadas, basicamente, à queda dos regimes socialistas e ao processo de mundialização. A consolidação de uma lógica de mercado tem imposto regras definindo o menor custo da escola eficaz, relegando a um segundo plano as ideias de justiça social, equidade e tolerância. Isso produz um paradoxo entre os educadores, que se questionam sobre como

⁷ Este texto retoma os resultados da pesquisa intitulada *Os professores frente ao fracasso escolar: um estudo sobre os discursos de formação docente (1971-1996)*, realizada entre 2009 e 2011 com apoio financeiro do CNPq.

assegurar a escola para todos, lutando contra o fracasso diante das atuais restrições postas pela economia de mercado globalizada e de uma expressiva diminuição das despesas públicas em nome da eficiência orçamentária. O fracasso escolar relaciona-se, portanto, a questões sociais mais amplas de produção das desigualdades. E, no quadro das questões enfrentadas pelos professores em seu trabalho cotidiano, a promoção da equidade e justiça social é certamente um ponto nevrálgico.

Este último capítulo da tese pretende, portanto, responder as seguintes questões: Como o fracasso escolar tem sido definido nos manuais pedagógico? Aqui, a periodização proposta vai desde 1971 até 1996, compreendendo as diretrizes dadas ao sistema escolar brasileiro pela Lei nº 5.692 de 1971 até a promulgação da LDB nº 9.394 de 1996. Ao longo desses anos, podemos situar a publicação de vários títulos, como por exemplo: o *Curso de didática geral*, de Regina Celia Cazaux Haydt (São Paulo, Ática, 1994); a *Didática e prática de ensino: uma introdução crítica*, de José de Arruda Penteadó (São Paulo, Mcgraw-Hill, 1979); a *Didática fundamentada na teoria de Piaget*, de Maria Auxiliadora Versiani Cunha (Rio de Janeiro, Forense, 1973); a *Didática geral*, de Romanda Gonçalves (Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1982); a *Didática geral através de módulos instrucionais*, de Vera Joullié Ângela Reis (Petrópolis, Vozes, 1981); a *Didática geral dinâmica*, de Imideo Giuseppe Nerici (São Paulo, Atlas, 1980) e a *Didática para a escola de 1º e 2º graus*, de Amélia Americano F Domingues de Castro (São Paulo, Pioneira, 1978). Será que medidas que visam a favorecer a expansão da escola para todos produzem transformações no discurso dos manuais pedagógicos?

O fracasso escolar comparece nas páginas dos vários títulos de maneiras diferenciadas. Em alguns, o tema não aparece explicitamente, é tratado de modo indireto, principalmente quando os autores explicaram a avaliação. Em outros livros, o tema apareceu de maneira clara, ocupando várias afirmações e recomendações aos futuros professores. O texto que se segue procura evidenciar a configuração dessas duas tendências. A primeira delas, na qual o fracasso não explicitado de forma direta, é representada pela *Didática geral* de Claudino Piletti (1989) e a segunda, na qual o fracasso comparece como uma preocupação mais explícita, pode ser notada na *Didática* de Libâneo (1991).

No que tange à formação do professor de primeiro grau (correspondente hoje ao que se denomina ensino fundamental, de acordo com a LDB 9394/1996), o discurso da *Didática Geral* (Piletti, 1989) é exemplar e seu estudo justifica-se pelo longo período de publicação da obra e, conseqüentemente, pela sua ampla divulgação nos cursos de magistério. Editado inicialmente na década de 1980, o texto ainda hoje é publicado pela Ática e a única mudança entre uma edição e outra aparece em sua capa. Seus escritos deixam entrever como a didática é ensinada no âmbito das Habilitações Específicas para o Magistério, criadas pela Lei 5692/1971 e a partir das orientações que, de modo geral, conduzem a formação docente até a LDB 9394/1996, que imprime em termos

oficiais outros direcionamentos. Mas até que ponto essas orientações se concretizam? Se ainda hoje o texto de Claudino Piletti é utilizado, podemos nos perguntar também se isso não significa a continuidade de um modelo de formação que, embora os educadores, políticos e especialistas em educação queiram mudar, ainda persiste de alguma forma.

Quando de sua primeira edição, *Didática Geral* é pensada a partir dos currículos e programas da Habilitação Específica para o Magistério. Assim chamado a partir de 1971, o curso substitui as antigas Escolas Normais e deixou de ser ministrado em nível ginasial, já que o primário e o ginásio deram lugar ao primeiro grau com oito anos de duração. O Magistério, por sua vez, passa a ser ministrado em nível de segundo grau e estrutura seus planos de estudos em Habilitações Específicas, ou seja, o futuro professor poderia especializar-se em escolas maternais ou jardins de infância ou, se preferisse, poderia optar pela docência no primeiro grau. Para estudiosos da história da formação de professores no Brasil, como Leonor Tanuri (2000), essa iniciativa transforma a antiga concepção de Escola Normal no país, fragmentando a formação docente, numa perspectiva já visualizada no final da década de 1960, quando do crescimento do número de disciplinas de formação técnico-pedagógica nos currículos.

Relativamente ao currículo anterior, notam-se uma diversificação das metodologias e práticas de ensino e o aparecimento de algumas disciplinas novas em alguns currículos, como administração e organização escolar. De um modo geral, além dos “Fundamentos da Educação” (psicologia, biologia, sociologia, história e filosofia da educação), estavam presentes a didática e a prática de ensino, numa visão geralmente dicotomizada, aquela destinada a oferecer ‘os princípios teóricos que fundamentam a prática de ensino’ e esta encarregada de oferecer as oportunidades para que o aluno “vivenciasse os conhecimentos e as técnicas adquiridos durante o curso” (Tanuri, 2000, p. 79).

Com a Ditadura Militar, a tendência tecnicista acentua-se, contribuindo para a divisão do trabalho pedagógico. O intuito é formar professores “eficientes e produtivos”, aptos a trabalharem em nome do desenvolvimento econômico e da segurança nacional. Tal como se pensa, a Escola Normal constitui-se como um curso especificamente “profissionalizante”, no sentido de oferecer predominantemente os conhecimentos metodológicos para o exercício do magistério. O que se denomina de “modernização” do trabalho docente corresponde à operacionalização dos objetivos, ao planejamento, coordenação e controle das atividades pedagógicas, à aplicação de métodos e técnicas de avaliação dos alunos, à utilização de tecnologias de ensino desenvolvidas, tais como os recursos audiovisuais (Tanuri, 2000). A Didática, a Metodologia e a Prática de Ensino aparecem como disciplinas das mais importantes para a formação do professorado, pois dão conta justamente de aspectos técnicos do magistério. É nessa perspectiva que se deve compreender as propostas de formação docente características das décadas de 1970 e 1980, período em que a *Didática Geral* aqui

estudada é escrita e começa a circular.

O fracasso escolar na *Didática Geral*

Que tipo de formação o livro de Claudino Piletti (1983) procura oferecer? Essa é uma pergunta fundamental na análise aqui proposta, pois o modo como o texto define a excelência do trabalho pedagógico está intimamente relacionada com o tema do fracasso escolar, de como ele é apresentado e explicado aos futuros professores. A leitura da Apresentação do manual, redigida pelo seu autor, sugere uma ênfase no uso de “técnicas” adequadas ao “processo de ensino-aprendizagem”, acompanhado de uma reflexão através da qual o professor não se tornasse um mero “escravo” desse instrumental e fosse capaz de escolher alternativas para as realidades com as quais trabalha. Em *Didática Geral*:

Estudar Didática não significa apenas acumular informações técnicas sobre o processo de ensino-aprendizagem. Significa, antes de mais nada, desenvolver a capacidade de questionamento e de experimentação com relação a essas informações. Para que o professor não se torne escravo do instrumental didático, deve saber questioná-lo e avaliá-lo a partir da realidade em que atua. Nesse sentido, é importante que tenha uma visão ampla e profunda do contexto em que desenvolve sua atividade docente. É importante, também, que aprenda a refletir, a partir deste contexto, ao escolher as alternativas docentes. Por isso, no decorrer dos capítulos deste livro, além de apresentarmos uma série de alternativas para a atividade docente, apresentamos também alguns elementos de reflexão, para ajudar o professor a escolher as alternativas mais adequadas para cada situação. O autor (Piletti, 1989, p.7)

O modo como Piletti propõe a formação do professor nos cursos de magistério desenha uma espécie de “perfil profissional”, cuja delimitação é fundamental para se compreender a noção de fracasso escolar presente nas páginas do livro. Além do texto de Apresentação de *Didática Geral*, assinalando a necessidade de o professor questionar e experimentar técnicas de ensino, a organização dos doze capítulos que compõem o texto traçam um caminho a ser seguido pelo docente na ordenação de seu ofício. Assim, inicialmente ele deve “refletir um pouco sobre o sentido da [sua] atividade” (*Didática Geral*, 10ª edição, 1989, p.9), perguntando-se sobre para que serve o ensino, o que é educação, o que é escola, quais são seus objetivos, especificamente no caso brasileiro (Capítulo 1 – Educação, escola e professores). O Capítulo 2 versa sobre o Ensinar e aprender, tendo essa temática um lugar quase que inaugural no livro, pois para Piletti: “Não há ensino se não há aprendizagem” e o trabalho do professor “existe para motivar a aprendizagem, orientá-la, dirigí-la; existe para a eficiência da aprendizagem” (*Didática Geral*, 10ª edição, 1989,

p.36)⁸. Em seguida, no Capítulo 3, Piletti dedica-se a explicar as áreas que sistematizam os conhecimentos do professor, versando sobre a Pedagogia, a Didática e a Metodologia. Apoiando-se em Aguayo, define a Didática – que é objeto de estudo de seu livro – como a “técnica de estimular, dirigir e encaminhar, no decurso da aprendizagem, a formação do homem” ((*Didática Geral*, 10ª edição, 1989, p.43). E essa técnica poderia ser comparada aqui a um caminho que Piletti propõe em diferentes fases ou etapas: 1ª) a do planejamento; 2ª) a de orientação (quando o professor executa o que planejou); 3ª) a de controle ou, como se poderia dizer, de avaliação dos resultados alcançados. Para Piletti, esse esquema corresponderia ao que chama de “ciclo docente”. Na *Didática Geral*, essas três fases são postas como sendo interligadas e dependentes umas das outras, colocando em prática as atividades, normas e técnicas do magistério. Os capítulos subsequentes⁹ dedicam-se justamente à explicação daquilo que se toma como os pormenores de cada fase do ensino, incluindo-se aí desde seu planejamento, objetivos, seleção e organização de conteúdos, métodos e recursos de ensino, avaliação, motivação da aprendizagem, até a organização e direção de uma classe escolar.

Esse “ciclo docente” explicado em *Didática Geral* tem como núcleo o controle que, pelo que se pode notar, é decisivo na forma como se define a excelência pedagógica e o fracasso escolar. Segundo o livro, o controle permeia a fase do planejamento e da orientação e “consiste na supervisão constante do processo de aprendizagem para que o mesmo seja conduzido de maneira eficaz”, ou seja, por meio de uma “ação que alcança resultados” (*Didática Geral*, 10ª edição, 1989, p.45). Pelo que se depreende da leitura do manual, o sucesso ou fracasso do trabalho escolar dependem da eficácia do processo de aprendizagem. Vale ressaltar que o termo fracasso escolar, e mesmo o termo sucesso escolar, não comparecem nas páginas do livro, mas é inegável que essa ideia está presente, sobretudo quando Piletti explica os conceitos, as funções e as práticas de avaliação, tomada como

um processo contínuo de pesquisas que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objetivos, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas do planejamento do trabalho do professor e da escola como um todo (*Didática Geral*, 10ª edição, 1989, p.190).

Para Piletti, avaliação é meio para identificar “deficiências”, para saber “até que ponto os

8 Aqui há uma questão relevante para análise, pois esse vínculo indissociado entre ensino e aprendizagem não está presente apenas no livro de Piletti aqui examinado, como também faz parte da fala cotidiana de muitos professores e até mesmo de especialistas da educação. A observação que se faz aqui pretende chamar a atenção para discussões desenvolvidas a esse respeito, pois, embora possa parecer “natural”, essa vinculação merece uma análise mais cuidadosa que conta com importantes contribuições de José Mário Pires Azanha em texto publicado em 1996.

9 O Capítulo 4 refere-se ao Currículo e seu Planejamento; o Capítulo 5 refere-se ao Planejamento de Ensino; o Capítulo 6 refere-se aos Objetivos; o Capítulo 7 refere-se à Seleção e organização de conteúdos; o Capítulo 8 refere-se ao Como ensinar?; o Capítulo 9 refere-se aos Recursos de ensino; o Capítulo 10 refere-se à Avaliação; o Capítulo 11 refere-se à Motivação da aprendizagem e, por fim, o Capítulo 12 refere-se à Organização e direção de uma classe escolar.

objetivos estão sendo alcançados, identificando os alunos que necessitam de atenção individual ou reformulando o trabalho” (*Didática Geral*, 10ª edição, 1989, p.190). Essas deficiências referem-se, portanto, ao aluno e à organização do ensino, sendo que a questão dos métodos usados pelo professor é muito enfatizada ao longo das páginas do manual. Interessante notar que a concepção de avaliação aí defendida parte de uma perspectiva já posta anteriormente entre os educadores, pois para explicar os princípios básicos de avaliação, Piletti retoma as palavras de um outro manual pedagógico, publicado em Porto Alegre pela Editora Globo em 1977. Trata-se de *Ensinar não é transmitir*, assinado por J. Marques e dele Piletti extraiu o seguinte excerto sobre avaliação:

Avalia-se com um quadro de referência diferente daquele com que se ensinou. Assim, trabalhando com métodos e técnicas dinâmicas de ensino, o professor, por não contar com auxiliar ou com tempo suficiente, não faz convenientemente o controle do rendimento dos alunos e, ao final (na hora do exame), oferece questões memorísticas, em desacordo com as situações de aprendizagem que ofereceu e que visavam desenvolver pensamento reflexivo e imaginação criadora. (Marques, *Ensinar não é transmitir*. Porto Alegre, Globo, 1977, p.46 apud Piletti, *Didática Geral*, 10ª edição, 1989, p.194).

A ênfase nos procedimentos de ensino como formas de evitar deficiências e fracassos é visível nos cinco princípios sistematizados por Piletti. Para ele, ao professor cabe: a) “estabelecer com clareza o que vai ser avaliado”; b) “selecionar técnicas adequadas para avaliar o que se pretende avaliar. Nem todas as técnicas e instrumentos são adequados aos mesmos fins”; c) “utilizar, na avaliação, uma variedade de técnicas”; d) “ter consciência das possibilidades e limitações das técnicas de avaliação” e e) não tomar a avaliação como fim em si mesma, mas como meio para alcançar fins, ou seja, para “melhorar o ensino e a aprendizagem, bem como o planejamento e o desenvolvimento curricular” (*Didática Geral*, 10ª edição, 1989, p.194-195). Mas é preciso considerar também a preocupação em avaliar a criança, principalmente no que se refere ao seu comportamento. Daí o manual ensinar técnicas de avaliação como fichas que acompanham a vida escolar do aluno, entrevistas, reuniões com os pais e observações dos alunos. Entre as perguntas indicadas para essas observações estão:

Como a criança se relaciona com os colegas? Ela é controlada e calma ou impulsiva? Geralmente é bem-humorada ou mal-humorada? Costuma mentir? Tem liderança sobre os demais colegas? É teimosa? É quieta e reservada ou expansiva? Prefere trabalhar sozinha ou com os colegas? É agressiva? É benquista pelos colegas ou os colegas não gostam dela e procuram evitar sua companhia? (*Didática Geral*, 10ª edição, 1989, p.211).

Um pouco mais adiante, limitações dos alunos são novamente expostas para explicar a necessidade de recuperação:

Sempre acontece de alguns alunos não alcançarem os objetivos propostos. Isso ocorre apesar do planejamento e do esforço desenvolvido pelo professor e pelos próprios alunos. As causas disso podem ser as mais variadas possíveis: falta de pré-requisitos, pouco interesse, método inadequado, problemas pessoais ou sociais, etc. Com essa defasagem o aluno não tem mais condições de acompanhar a programação regular. Por isso há a necessidade de atividades especiais para colocá-lo em condições de seguir regularmente o curso. (*Didática Geral*, 10ª edição, 1989, p.216)

As medidas para superar essas limitações são de ordem metodológica:

Intensificar os exercícios. Concentrar mais atenção sobre os aspectos deficientes. Promover tarefas e estudos individuais.
Organizar grupos específicos de estudo. Incentivar os alunos que já realizaram a aprendizagem para que auxiliem os alunos que apresentam maiores dificuldades (*Didática Geral*, 10ª edição, 1989, p.217).

Além disso, o manual sugere “compreender certos fatos relacionados com o educando” porque:

às vezes, crianças com baixo nível de rendimento escolar, devido à natureza de seus problemas, poderão estar necessitando do atendimento específico de especialistas de outras áreas. Assim, pode-se encaminhá-las, quando for o caso, ao serviço de Orientação Educacional. Se a escola não possuir esse tipo de serviço e não houver a possibilidade de encaminhar os alunos a outros especialistas, *só o fato de se saber que o insucesso desse aluno independe da nossa competência como professor faz com que baixe nosso nível de ansiedade, e isso é muito salutar para todos* (*Didática Geral*, 10ª edição, 1989, p.217, grifos nossos).

Assinale-se aqui a última afirmação feita no excerto acima, a de que o insucesso do aluno não decorre de uma suposta incompetência do professor. Ora, isso conduz a pensar em níveis de fracasso considerados em *Didática Geral*, um primeiro deles relativo à organização do trabalho docente que, se bem conduzido, produziria bons resultados da aprendizagem. De acordo com o manual, se mesmo planejando, orientando e controlando o ensino, o professor se deparar com um baixo rendimento de seu aluno, o “problema” não é mais de natureza pedagógica, daí o encaminhamento à Orientação Educacional, que deve levantar dados relativos ao aluno, seu núcleo familiar, suas condições sócio-econômicas, profissão dos pais, habitação, bens, aspecto cultural (o que assiste na TV, o que ouve no rádio, o que lê, qual sua religião), sua saúde, se trabalha em casa ou fora de casa, como e com quem estuda, seu sono, sua alimentação, se os pais são casados, se a criança é filha “legítima”, “ilegítima” ou “adotada” e qual procedência dos pais. Esses são os itens de uma ficha que Piletti descreve para, no serviço de Orientação Educacional, conhecer a criança e detectar os problemas que a conduzem ao insucesso na escola.

A concepção de fracasso escolar presente em *Didática Geral* pode nos parecer de certo modo familiar. Isso deve-se ao fato de que o texto em pauta é amplamente adotado nos cursos de magistério como material de apoio para os estudos dos futuros professores. Organizado a partir do programa de Didática, disciplina obrigatória, o livro de Piletti desenvolveu os tópicos aí previstos, detalhando os principais conteúdos relacionados ao ofício de ensinar.

As representações de fracasso escolar articulam-se a uma concepção sobre a organização do trabalho docente pautada nas preocupações em se garantir o uso de uma metodologia adequada, a partir da qual o professor planeje, encaminhe e controle suas atividades. Esse é o caminho proposto para a eficiência do ensino, que apenas se traduz na aprendizagem do aluno. Se esse não aprende, aí está instaurado o fracasso, cujas razões podem ser de ordem metodológica ou decorrerem de problemas da criança, que escapam ao controle do professor e são de ordem pessoal ou familiar. A avaliação, tal como é proposta na *Didática Geral*, configura-se como um momento nuclear na identificação do que levou ao baixo rendimento escolar e, na verdade, não podemos considerar que essa perspectiva seja característica apenas do texto de Piletti. Conforme nos lembra Azanha (2006), o discurso educacional tem sido marcado, pelo menos desde a década de 1930 e em diversos lugares do mundo, pela busca da eficiência.

Nesse período, sob a forte influência de Taylor e de seus epígonos generalizaram-se as discussões sobre a eficiência do ensino, de cursos e de instituições escolares, e, paralelamente, desenvolveram-se esforços na elaboração de procedimentos capazes de medir a eficiência de todas as atividades escolares, chegando-se a exacerbações quantitativistas (...) Há ainda que levar em conta o fato de que as profundas alterações da economia mundial, na busca de maior produtividade e melhoria na qualidade de bens e serviços, também novamente pressionou todo o sistema educacional na elaboração de procedimentos avaliativos que permitissem determinar os níveis de eficiência alcançados no desempenho de alunos, professores, pesquisadores e administradores escolares (Azanha, 2006, p.140-141).

De fato, a necessidade de avaliação na busca da eficiência escolar é estranha ao discurso dos professores e o manual de Piletti deixa entrever a presença e permanência de tal concepção, já que ainda hoje o livro circula em cursos de formação docente. Uma das questões que se colocam aqui refere-se aos efeitos desse tipo de proposição, pois, pela leitura do manual, percebe-se que o que se coloca em jogo não é a validade e a precisão das provas utilizadas e, apenas a partir do texto de Piletti, é difícil pensar sobre as condições em que os números e conceitos são atribuídos aos alunos, como se essas descrições, por si só, permitissem concluir a necessidade de “recuperação” ou adequação do método de ensino usado pelo professor. O livro conclui principalmente o problema da “falta de pré-requisitos” do aluno, de seu “pouco interesse”, de “problemas pessoais e sociais”, do “não aproveitamento” ou do “baixo rendimento” da criança, termos tão comuns na parte do livro referente à avaliação, na qual, conforme já afirmamos anteriormente, concentram-se as

representações sobre fracasso escolar veiculadas na *Didática Geral*.

Afirmações como essas não estariam participando do que Adriana Machado (1997) denomina de “produção coletiva da queixa escolar”? Especializada em Psicologia Escolar, a autora identifica e critica uma espécie de epidemia no sistema educacional brasileiro: “milhares de crianças são atendidas por psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, pediatras e outros profissionais, que desenvolvem várias formas de avaliar, atender e tratar as crianças que fracassam” (Machado, 1997, p.73). Na análise de *Didática Geral*, pode-se notar que tal prática é estimulada já nos cursos de formação docente, de vez que o livro é exemplar ao sugerir que o professor, quando não puder identificar problemas metodológicos em seu trabalho, deva procurar a ajuda de um serviço psicológico especializado.

Passa a ser natural esperar que o psicólogo descubra uma categoria para a criança, reforçando a crença segundo a qual ela seria culpada pelo seu fracasso, isto é, que o indivíduo malsucedido o é devido a questões unicamente individuais. Esse pensamento pressupõe a igualdade de oportunidades – um dos ideais presentes na Revolução Francesa e que se tornou ideologia. (Machado, 1997, p.73-74)

Mesmo que o livro de Piletti conduza a pensar sobre as relações nas quais a criança está inserida, quando propõe questionários sobre a situação familiar e econômica do aluno, não deixa de favorecer mecanismos escolares que produzem crianças “incapazes” de serem bem-sucedidas na escola, por razões psicológicas, médicas, sociais ou econômicas. A análise de *Didática Geral* pode contribuir para compreendermos como os educadores formulam as perguntas e os diagnósticos que identificam e tentam resolver o fracasso escolar. Se, como afirma Machado, a “queixa escolar é constituída em uma história coletiva” (1997, p.88), convém compreender em que medida os professores são formados e se essa “queixa” é favorecida nos cursos de magistério. O intuito da análise aqui apresentada é contribuir para a discussão sobre a produção do fracasso escolar (Patto, Paparelli, Kalmus, Angelucci, 2004; Aquino, 1997), tentando identificar, em manuais pedagógicos, questões que, de uma certa maneira, já são postas por pesquisadores da área da educação e podem ser resumidas com as palavras de André e Passos:

Com que propósito tem sido usada a avaliação no cotidiano de nossas escolas? Com o objetivo de aprovar/reprovar os alunos, acentuando as diferenças de capital cultural que esses alunos trazem ao ingressar na escola? Ou a avaliação tem servido para obter informações sobre os avanços e as dificuldades de cada aluno, para mostrar o que já foi conseguido e o que pode ser melhorado? Em síntese, a avaliação tem sido usada como arma de poder e juízo final, ou como “um processo permanente de sustentação da aprendizagem do aluno”, como afirma Demo (...), agindo de forma preventiva e estratégica para que o saber possa ser apropriado por todos? (1997, p.111)

A análise deve ser cuidadosa, pois Piletti descreve formas de avaliar, mas também nega a função meramente punitiva da avaliação, quando afirma que a “avaliação não é um fim, mas um meio” (Piletti, *Didática Geral*, 10ª edição, p.190) e reconhece, em tom de crítica, a existência de um clima de “insegurança, de ansiedade, de medo e de competitividade gerado pela prova. Essa situação é muito comum em nossas escolas” (Piletti, *Didática Geral*, 10ª edição, p.190). Qual é o significado desse tipo de afirmação, articulada com a ênfase que o autor dá ao processo de avaliação para identificar as “deficiências” de aprendizagem?

Convém assinalar mais uma vez que a *Didática* de Piletti (1989) é tomada aqui como um caso exemplar, um dos espaços nos quais a ideia de fracasso é dada a ler aos professores em sua formação inicial. Mas não poderíamos deixar de considerar a multiplicidade que caracteriza a produção dos manuais pedagógicos editados entre 1971 e 1996, escritos principalmente para as alunas da Habilitação Específica para o Magistério e usados também em alguns cursos de Pedagogia. Embora os conteúdos dos livros de formação publicados nesse período tenham algumas proximidades, pelo tema, forma de tratamento, tipo de linguagem dos textos, eles diferenciam-se pelas trajetórias e interesses dos autores que os escrevem. Evidentemente, nenhum desses autores escapa às exigências das editoras, voltadas para o mercado escolar. Todos escrevem textos concisos, com parágrafos curtos, propostas de exercícios e explicações que dão conta dos programas previstos para estudo. Entretanto, no que se refere à ideia de fracasso, algumas sutilezas importantes no tratamento são notáveis.

Diferenças e sutilezas: outros olhares para o problema

Embora tenham naturezas e usos semelhantes, os manuais pedagógicos diferenciam-se nas formas como explicam, concebem e propõem o magistério. Quando se analisam as configurações em torno do tema do fracasso escolar, essas diferenças podem ser notadas. Por isso, convém retomar as palavras de Libâneo, na sua *Didática* (1991). O autor enfatiza a dimensão social e econômica da educação, em afirmações do tipo: “O sistema educativo, incluindo as escolas, as igrejas, as agências de formação profissional, os meios de comunicação de massa, é um meio privilegiado para o repasse da ideologia dominante” (p.20). O exame da *Didática* de Claudino Piletti (1989) e de outros manuais pedagógicos publicados anteriormente, desde 1870 (Silva, 2006), evidencia que essa preocupação de Libâneo é nova no conjunto das produções destinadas a formar os professores, que até então privilegiavam as questões ligadas ao trabalho em sala de aula. Na verdade, as palavras de Libâneo tentam romper com essa idéia. No trecho que se segue ao excerto acima transcrito, o autor retoma e critica informações de livros didáticos e falas comuns entre

professores, quando se tenta explicar o fracasso escolar. “As crianças repetem de ano porque não se esforçam; tudo na vida depende do esforço pessoal” (Libâneo, 1991, p.20): essa é a ideia retomada por Libâneo, para quem:

Essas e outras opiniões mostram ideias e valores que não condizem com a realidade social. Fica parecendo que o governo se põe acima dos conflitos entre as classes sociais e das desigualdades, fazendo recair os problemas na incompetência das pessoas, e que a escolarização pode reduzir as diferenças sociais, porque dá oportunidade a todos. Problemas que são decorrentes da estrutura social são tomados como problemas individuais. Entretanto, são meias-verdades, são concepções parciais da realidade que escondem os conflitos sociais e tentam passar uma ideia positiva das coisas. Pessoas desavisadas acabam assumindo essas crenças, valores e práticas, como se fizessem parte de uma normalidade da vida; acabam acreditando que a sociedade é boa, os indivíduos é que destoam. (Libâneo, 1991, p. 20 e 21)

Nessa perspectiva, a Didática e o processo de ensino-aprendizagem são tomados como atividades que conjugam fatores externos e internos. “De um lado, atuam na formação humana como direção consciente e planejada, através de objetivos/conteúdos/métodos e formas de organização propostos pela escola e pelos professores; de outro, essa influência externa depende de fatores internos, tais como as condições físicas, psíquicas e sócio-culturais dos alunos” (Libâneo, 1991, p. 25). Esse entendimento conduz o autor a perguntar sobre as razões que conduzem o aluno a fracassar. Para ele, essas razões articulam-se a determinações sociais e econômicas mais amplas. Por isso: “A pobreza e as condições adversas de vida das crianças e jovens e de suas famílias, sem dúvida, geram dificuldades para a organização do ensino e aprendizagem dos alunos.” (Libâneo, 1991, p.38). Ao mesmo tempo, o fracasso decorre de questões metodológicas, pois “o trabalho pedagógico na escola requer a sua adequação às condições sociais de origem, às características individuais e sócio-culturais e ao nível de rendimento escolar dos alunos.” (Libâneo, 1991, p.39). Sendo assim, os estudantes do magistério são postos diante de uma interrogação importante: “O próprio funcionamento da escola, os programas, as práticas de ensino, o preparo profissional do professor, não teriam também uma parcela da responsabilidade pelo fracasso escolar?” (Libâneo, 1991, p.34)

Diferentemente do que ocorre na *Didática geral* de Piletti (1989), em que o fracasso não é referido, a não ser indiretamente, quando se fala da avaliação, a *Didática* de Libâneo (1991) refere-se ao fracasso escolar de uma maneira explícita e direta, em diversas páginas. Trata-se de um tema ao qual se dá visibilidade, de modo que é possível encontrar definições do fenômeno. De acordo com Libâneo:

Um dos mais graves problemas do sistema escolar brasileiro é o fracasso escolar, principalmente das crianças mais pobres. O fracasso escolar se evidencia pelo

grande número de reprovações nas séries iniciais do ensino de 1º grau, insuficiente alfabetização, exclusão da escola ao longo dos anos, dificuldades escolares não superadas que comprometem o prosseguimento dos estudos. (1991, p.40)

As afirmações do autor são claras, o problema do fracasso na rede pública de ensino no Brasil configura-se quando ela não consegue manter as crianças nos bancos escolares. Elas não aprendem e abandonam os estudos. Retomando uma pesquisa sobre a repetência feita pela Fundação Carlos Chagas em 1981, Libâneo (1991) explica que o fenômeno não se deve apenas às deficiências dos alunos ou mesmo às suas condições familiares ou ao corpo docente. As causas do fracasso não podem ser vistas isoladamente.

Após o estudo dos dados coletados chegou-se à conclusão de que a reprovação não pode ser atribuída a causas isoladas, sejam as deficiências pessoais do aluno, sejam os fatores de natureza sócio-econômica ou da organização escolar. Mas, entre as causas determinantes da reprovação (entre as quais as condições de vida e as condições físicas e psicológicas), a mais decisiva foi o fato de a escola, na sua organização curricular e metodológica, não estar preparada para utilizar procedimentos didáticos adequados para trabalhar com as crianças pobres. (Libâneo, 1991, p.40)

Ao formar os professores, Libâneo (1991) lembra as dificuldades postas por diversas condições, internas e externas à escola, e assinala a responsabilidade dos docentes:

Um professor não pode justificar o fracasso dos alunos pela falta de base anterior; o suprimento das condições prévias de aprendizagem deve ser previsto no plano de ensino. Não pode alegar que os alunos são dispersivos; é ele quem deve criar condições, os incentivos e os conteúdos para que os alunos se concentrem e se dediquem ao trabalho. Não pode alegar imaturidade; todos os alunos possuem um nível de desenvolvimento potencial ao qual o ensino deve chegar. Não pode atribuir aos pais o desinteresse e a falta de dedicação dos alunos, muito menos acusar a pobreza como causa do mau desempenho escolar; as desvantagens intelectuais e a própria condição de vida material dos alunos, que dificultam o enfrentamento das tarefas pedidas pela escola, devem ser tomadas como ponto de partida para o trabalho docente (p.229)

O autor explica que as crianças pobres são “tachadas de ‘burras’”, pois não se compreende porque elas não conseguem aprender. Para ele, mesmo que o professor tenha dificuldade para ensiná-las, precisa investir nelas, ou seja, “se ele mesmo não desenvolver um pensamento independente e autônomo, o gosto pelo estudo e a capacitação profissional, não conseguirá uma aprendizagem satisfatória dos seus alunos” (Libâneo, 1991, p.106). E ainda: “Mesmo que o professor estabeleça ótimos objetivos, selecione conteúdos significativos e empregue uma variedade de métodos e técnicas, se não conseguir suscitar no aluno o desejo de aprender, nada disso funcionará” (Libâneo, 1991, p.108). Desse modo, a *Didática* de Libâneo (1991) constrói uma representação específica sobre o fracasso e mobiliza determinadas ações pedagógicas em sala de

aula, tal como são apresentadas nas seguintes palavras:

O professor não apenas transmite informação ou faz perguntas mas também houve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem, também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades (1991, p.250)

Atualmente, o texto de Libâneo (1991) está na sua vigésima nona edição. Em todas as edições localizadas, o conteúdo é mesmo, sendo que a única modificação é referente ao novo acordo ortográfico. Não obstante, convém considerar as rupturas propostas por Libâneo no tipo de formação de professores pensada para todo o país. O conteúdo de sua *Didática* (1991) rompe paradigmas dos manuais pedagógicos publicados até então, quando se privilegiavam questões relativas ao interior das salas de aula. Atualmente, o autor é professor da Universidade Católica de Goiás, graduado em Filosofia, é Mestre e Doutor em Filosofia e História da Educação pela PUC-SP. Certamente, em sua formação ele reúne referências que permitem pensar a docência para além dos métodos de ensino.

Libâneo tem desenvolvido um trabalho de pesquisa e atuação na área educacional mais amplo, que não se restringiu à escrita de um livro para formar professores. Numa entrevista concedida em 2005¹⁰, ele situa nas décadas de 1970 e 1980 algumas transformações no modo de conceber o preparo docente:

Mas penso que houve um período bem pontual, o final dos anos 1970 e início da década de 1980, que marca o início da campanha pela transformação do curso de Pedagogia num curso de formação de professores. O arrefecimento do controle político e da censura pelos militares, junto com resistências dos setores de esquerda organizados, favoreceu a produção de pesquisas e publicações no campo da educação contra práticas autoritárias e ideológicas no regime militar. Disso resultou a realização, em São Paulo, na PUC, da I Conferência Brasileira de Educação (CBE), quando já existia o chamado Comitê Pró-Participação na formação do educador, com a participação de nomes expressivos das faculdades de Educação. O que movia esse comitê eram as críticas ao Parecer 252/69 e às indicações de Valnir Chagas, tidos como tecnicistas, destinados a consolidar a educação tecnicista baseada na racionalidade técnica, na busca de eficiência e produtividade, contra uma educação crítica e transformadora. Havia um alvo paralelo das críticas, que era a Lei 5.540, que regulava todo o ensino superior na perspectiva tecnicista. (Libâneo, 2005)

Libâneo assinala com isso a presença de referências marxistas no discurso educacional e elas se fazem presentes em sua *Didática* (1991). Talvez a afirmação do autor na entrevista concedida em 2005 nos ajude a entender porque ele explica aos futuros professores as razões do fracasso escolar.

¹⁰ *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 10(1): 11-33, 2007. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>.

Em seu entender, as:

atuais condições de funcionamento da escola, a divisão técnica do trabalho expressa na suposta fragmentação entre o trabalho de especialistas e professores não constitui o problema central, ao contrário, pode ser uma necessidade, pois um especialista profissionalmente preparado poderá fazer justiça no enfrentamento das desigualdades promovidas pela escola, como são as práticas de exclusão social, de exclusão pedagógica, de marginalização cultural, de discriminação racial, de produção do fracasso escolar, etc. Eu pergunto o que é pior: a escola ter uma coordenadora pedagógica com formação específica, capaz de prestar um auxílio efetivo às professoras e garantir melhores condições de êxito escolar dos alunos ou deixar que um aluno fracasse na aprendizagem porque não há ninguém na escola capacitado e com formação específica para ajudar a professora a melhorar seu trabalho, repercutindo assim na ampliação das chances de inclusão dos alunos? (Libâneo, 2005)

Essa preocupação marca a *Didática* de Libâneo (1991). Marca também a presença de uma nova ênfase na história da formação docente. Os manuais pedagógicos começam a ser produzidos no final do século XIX, na estruturação de concursos e cursos para professores primários no Brasil. Ao longo de mais de um século de edição, esse tipo de texto privilegia mais as questões internas à escola e à sala de aula (Silva, 2005). Investigar os livros de formação para o magistério, publicados entre 1971 e 1996, significa, portanto, o prolongamento de pesquisas atentas a momentos anteriores e também a possibilidade de evidenciar especificidades dos títulos que decorrem de debates no campo educacional no que concerne às propostas para formar os professores e revelam as filiações dos escritores dos livros. Espera-se, assim, contribuir para os estudos sobre a produção e circulação do discurso educacional, sobretudo quando ele se refere à construção dos modos pelos quais a vida escolar se organiza e acaba por configurar as questões que caracterizam o trabalho do professor e, por essa razão, são nucleares para a Didática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os manuais pedagógicos ajudam a estruturar o modo como os professores ensinam, como eles entendem o seu ofício. Explicam questões fundamentais da área, de acordo com suas concepções de educação, Pedagogia, Didática, Metodologia e Prática de Ensino. Formulam diretrizes para o trabalho na escola e na sala de aula, espaço privilegiado do magistério e das questões didáticas. Eles constroem saberes que, diferentemente da legislação especializada ou das obras dos “grandes” educadores, são leituras mais próximas dos professores em formação, feitas para as aulas dos cursos de iniciação à docência. Os manuais pedagógicos tendem a ser mais vistos como banais, pouco originais. Muitas vezes eles próprios se apresentam como meros compêndios, pequenos resumos, simples introduções ao tema, mas não se pode deixar de reconhecer que, pelos seus destinos e usos, eles são fontes ricas para a história do ensino na *escola moderna*.

Eles orientam a ordenação homogênea das turmas de alunos, princípio com o qual se começa a organizar e expandir o sistema de ensino do Estado. Ainda hoje, quando as vozes de educadores clamam por uma escola que respeite e aceite as diferenças na ânsia de abrigar todos os estudantes em seu incontestado direito à educação, o princípio da homogeneização ainda está presente. Empiricamente, muitos professores ainda ressentem-se das dificuldades em perceber outras possibilidades, além daquelas em boa parte já enunciadas nos manuais pedagógicos de finais do século XIX, para ensinar o mesmo conteúdo, ao mesmo tempo, para uma mesma turma de alunos. A ideia de homogeneizar para ensinar, tão presente nos primeiros manuais publicados no Brasil, está entranhada nos entendimentos acerca do que é ensinar na escola. Esse é um dos grandes desafios das reformas que hoje buscam novas formas de reunir os alunos, explicar-lhes os conteúdos, regular suas aprendizagens.

Os manuais pedagógicos remetem o trabalho dos professores predominantemente para o interior das salas de aula. Sobretudo a partir de meados do século XX, até os anos 1970, a ênfase desses livros passa a recair sobre os métodos de ensino, o planejamento e uma série de orientações sobre como proceder com sucesso. A docência vem se consolidando assim em rotinas organizacionais relativamente estáveis no interior das salas de aula, predominantemente, distribuídas em fases denominadas pelos manuais de planejamento, desenvolvimento e avaliação. O bom uso da linguagem, o correto encaminhamento disciplinar, o uso adequado de instrumentos como o quadro-negro ou de métodos como a unidade didática, além da verificação dos resultados colocam as preocupações com o processo de ensino-aprendizagem no centro do magistério.

Os manuais pedagógicos racionalizam os vários elementos da Didática quando colocam a avaliação na sua pauta durante um século de publicação. O planejamento, a seleção de conteúdos, os métodos de ensino, as técnicas usadas, os objetivos do trabalho culminam nas formas de

verificação dos resultados. Quando analisamos a configuração do tema nos manuais, notamos que ele é parte de estratégias mais amplas de racionalização do ensino. Quais provas usar? Como usar? Para que as notas? Como aplicá-las? De que modo a avaliação pode garantir o bom comportamento dos alunos? Recompensar? Punir? Ou, diferentemente, de que maneira ela pode ajudar os alunos a aprenderem? Várias respostas são dadas e a avaliação, nessa perspectiva, ajuda a compreender como todo o processo de ensino é concebido e dado a ler aos futuros professores.

Ao explicarem e conceberem questões fundamentais da Didática, os manuais pedagógicos evidenciam como o ideal de uma escola para todos, caminho para o bem-estar social e projeto do Estado de formação da cidadania, tem sido ensinado para os professores. Esses livros ajudam a entender como essas recomendações vêm se configurando na construção de uma *escola moderna*. Mas, na medida em que esse processo de expansão das oportunidades escolares é controverso e marcado por entraves, o tema do fracasso escolar também está entre as preocupações dos manuais, sobretudo nos anos de 1980 e 1990. Interessante notar como a presença das diferentes preocupações, de homogeneizar as classes, ordenar a sala de aula, avaliar e encontrar alternativas para superar as dificuldades escolares, configuram-se nos manuais pedagógicos e articulam-se à construção da *escola moderna*, da qual são produtos e produtores. A ânsia de expandir o ensino a todos e formar um número cada vez maior de professores motiva a edição dos manuais pedagógicos, suas explicações, concepções e proposições para o magistério, configurando questões nucleares da Didática. O olhar para o conteúdo dos textos de formação de professores, na perspectiva histórica que aqui se assumiu, evidencia a construção dos discursos que orientam o trabalho docente.

Manuais pedagógicos citados:

ALBUQUERQUE, Irene de; BORGES, Circe de Carvalho Pio; GAUDENZI, Josefina de Castro e Silva; Haydée Gallo; QUEIRÓS, Brisolva de Brito COELHO. *Prática do ensino primário*. Rio de Janeiro: Edições Getúlio Costa, 1950.

ANDRADE, Benedito de. *Pedagogia e didática modernas*. São Paulo: Atlas, 1969.

ANÍSIO, Pedro. *Compêndio de pedologia e pedagogia experimental*. Rio de Janeiro: Empresa Editora Abc Limitada, 1937.

ARCHÊRO JÚNIOR, Aquiles. *Lições de pedagogia*. São Paulo: Edições e Publicações Brasil Editora, 1957.

BACKHEUSER, Everardo. *Manual de pedagogia moderna (teórica e prática): para uso das Escolas Normais e Institutos de Educação*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1948.

BASTOS, Alcy Villela; PENTAGNA, Romanda; RODRIGUES, Lea da Silva. *Compêndio de Pedagogia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1959.

BITTENCOURT, Feliciano Pinheiro. *Compêndio de pedagogia escolar* Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1908.

CAMPOS, Ismael de França. *Diretrizes de didática e educação*. Rio de Janeiro: Agir, 1967.

CARVALHO, Irene Mello. *O ensino por unidades didáticas*. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1962.

CARVALHO, Felisberto de. *Tratado de metodologia*. 3.ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1909.

CASTRO, Amélia Domingues de. *Didática para a escola de 1º e 2º graus*. São Paulo: Pioneira, 1978.

CUNHA, Maria Auxiliadora Versiani. *Didática fundamentada na teoria de Piaget*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

D'ÁVILA, Antônio. *Práticas escolares* - 1o. volume. São Paulo: Saraiva, 1941.

_____. *Pedagogia – teoria e prática* 1o. volume. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954.

_____. *Práticas escolares* – 2o. volume. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 1959.

_____. *Práticas escolares* – 3o. volume. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1962.

_____. *Práticas escolares* - 1o. volume. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 1963.

DORNELLES, Leny Werneck; REGO, Marion Villas Boas Sá; MARCOZZI, Alayde Madeira. *Ensinando à criança*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1965.

DORNELLES, Werneck; FAGUNDES (coord.), Eunice Mendes; JATAHY, Norah de Castro; KINHON, Maria Lucia de Freitas; LOPES, Wanda Rollin Pinheiro; PASSOS, Anna Maria Diniz Porto REIS, Amadice Amaral dos. *Introdução à prática de ensino*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1965.

FIGUEIREDO, Ruy. *Ensino: sua técnica, sua arte*. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Lidador, 1969.

FONTOURA, Afro do Amaral. *Fundamentos de educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1954.

_____. *Metodologia do ensino primário*. 9. ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1963.

_____. *Didática Geral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1965.

- _____. *Prática de ensino*. Rio de Janeiro: Aurora, 1967.
- GRISI, Rafael. *Didática mínima*. 3. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1956.
- HAYDT, Regina Celia Cazaux. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 1994.
- LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.
- LIMA, Angelina de. *Metodologia e prática moderna de ensino*. São Paulo: Editora Formar, 1964.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. São Paulo: Edições Melhoramento, 1930.
- _____. *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*. São Paulo: Melhoramentos, 1933.
- MAGALHÃES, Valentim. *Lições de Pedagogia*. Rio de Janeiro: Laemmert & Cia. Editores, 1900.
- MARQUES, Juracy C. *Ensinar não é transmitir*. Porto Alegre: Editora Globo, 1969.
- MATTOS, Luiz Alves. *O quadro-negro e sua utilização no ensino*. Rio de Janeiro: Aurora, 1954.
- _____. *Sumário de Didática Geral*. 3. ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1960.
- _____. *A linguagem didática no ensino moderno*. 2. ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1960.
- MENEZES, Djacir. *Pedagogia*. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1935.
- NÉRICI, Imídeo Giuseppe. *Educação e metodologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1973.
- _____. *Introdução à didática geral*. 15. ed. São Paulo: Atlas, 1985.
- PASSALACQUA, Camilo. *Pedagogia e Metodologia*. São Paulo: Tipografia A Vapor de Jorge Seckler & Comp., 1887.
- PENTAGNA, Romanda Gonçalves. *Estudo dirigido*. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1967.
- _____. *Didática geral – 3º vol.* 12. ed. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1983.
- _____. *Didática geral*. 10. ed. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1977.
- PENTEADO JUNIOR, Onofre de Arruda. *Fundamentos do método (problemas metodológicos do ensino primário)*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1938.
- _____. *Didática Geral*. São Paulo: Editora Obelisco, 1963.
- _____. *Didática e prática de ensino: uma introdução crítica*. São Paulo: Mcgraw-hill, 1979.
- PILETTI, Claudino. *Didática geral*. São Paulo: Ática, 1989.
- PONTES, Antônio Marciano da Silva. *Compêndio de pedagogia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tipografia da Reforma, 1873.
- REIS, Vera Joullié Ângela. *Didática geral através de módulos instrucionais*. Petrópolis: Vozes, 1981.
- RICARDO, Aristides. *Como educar as crianças*. São Paulo: José Olympio, 1946.
- SANTOS, Theobaldo Miranda. *Introdução à pedagogia moderna*. Rio de Janeiro: A Noite, 1955.

- _____. *Noções de prática de ensino*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.
- _____. *Prática de ensino*. Rio de Janeiro: EDITEC, 1948.
- _____. *Metodologia do ensino primário*. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.
- _____. *Noções de didática geral*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.
- _____. *Noções de pedagogia científica*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1963.
- _____. *Noções de metodologia do ensino primário*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.
- _____. *Manual do professor primário*. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966.
- TEIXEIRA, Francisca Alba. *Unidade de trabalho*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1967.
- TOLEDO, João. *Escola brasileira*. São Paulo: Imprensa Metodista, 1925.
- _____. *Didática (nas escolas primárias)*. São Paulo: Livraria Liberdade, 1930.
- _____. *Planos de lição – noções comuns*. São Paulo: Livraria Liberdade, 1934.

Referências bibliográficas:

- ALMEIDA FILHO, Orlando. *A estratégia da produção e circulação católica do projeto editorial das coleções de Theobaldo Miranda Santos*. Tese de Doutorado: São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 2008.
- ANDRÉS, M. Introduction. *Paedagogica Historica – International Journal of the History of Education*, Bélgica, Universitaire Stichting van België, XXXVII, 1, p. 9-17, fev/2002.
- APPLE, Michael. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- AQUINO, Julio Groppa (org.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. SP: Summus, 1997, p.111-124.
- AZANHA, José Mário Pires. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa. In: *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p.67-78.
- _____. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 2004, vol. 30, n. 2, p. 335-344.
- _____. Uma reflexão sobre a Didática. 3º Seminário *A Didática em questão*. Atas, vol. I, 1985, p. 24-32.
- _____. Avaliação escolar, algumas questões conceituais. In: *A formação do professor e outros escritos*. SP: Editora SENAC, 2006, p.139-150.
- AZEVEDO, Fernando de. A renovação e unificação do sistema educativo. In: *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958, p.163-217. tomo terceiro “A transmissão da cultura”.
- BARLETA, Barbara. *Re(Ensinando) a Alfabetizar: Um Estudo dos Livros de Orientação do PNAIC*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2015.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1999, p.529-575.
- BEECH, J. O. Quem está passeando pelo jardim global? Agências internacionais e transferência educacional. In: COWEN, R; KAZAMIAS, A.; UNTERHALTER, E. *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. v.1, Brasília: UNESCO/CAPEL, 2012, p.413-435.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação e Sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, B. (org.). *História geral da civilização brasileira: o Brasil Republicano – economia e cultura (1930-1964)*. São Paulo: Difel, 1984. t.3, v.4, p.381-416.
- BERTIN, Jacques. *Sémiologie graphique*. Paris: Mouton, 1973.
- BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo, FEUSP, 1993, tese de doutorado.
- BOHOSLAVSKY, Rodolfo. A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializante. In: PATTO, Maria Helena. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz Editora, 1985, p.320-341.
- BOURDIEU, Pierre & Saint-Martin, Monique. As categorias do juízo professoral. CATANI, Afrânio & NOGUEIRA, Maria Alice (orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 185-216.
- _____. (coord.). *A miséria do mundo*. São Paulo: Editora Vozes, 1998.
- BOTO, Carlota. *A liturgia escolar na Idade Moderna*. São Paulo: Papyrus Editora, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A turma de trás. MORAIS, Regis (org.) *Sala de aula. Que espaço é*

esse? Campinas: Papyrus, 2009, p. 105-122.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A Escola Nova e o impresso: um estudo sobre estratégias editoriais de difusão do escolanovismo no Brasil. In: FARIA FILHO, Luciano (ed.). *Modos de ler, formas de escrever* – estudos de história da leitura e da escrita no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. *A escola e a República*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

CARVALHO, Marise. *Construindo uma didática experimental no Rio dos anos 50/60*. Disponível em : www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/119_marise_santos.pdf Visitado em: 02 de Abril 2017.

CASPARD-KARYDIS, Pierre. *La presse d'éducation et d'enseignement – XVIII e siècle/1940*. Paris: INRP/Editions ou CNRS, 1981, p.8, Tome I, A-C.

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

CATANI, Denice B.; VILHENA, Cynthia P. S. A imprensa periódica educacional e as fontes para a história da cultura escolar brasileira. *Revista do IEB* (Instituto de Estudos Brasileiros), São Paulo, v. 37, p. 177-183, 1994.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1988.

_____. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. 2ª. ed., Brasília: Editora UnB, 1998.

CHOPPIN, Alain. Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia. *Historia de la educación* – Revista Interuniversitaria, Universidade de Salamanca, n. 19, 2000, p.13-36.

_____. Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de l'éducation*, n° 117, janvier-mars 2008, p. 7-56.

COMÊNIO, João Amós. *Didáctica magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

CORREIA, António Carlos. *Olhar a escola através dos livros de texto para formação de professores*. Comunicação ao Seminário de Estudos, São Paulo, FEUSP, 2000.

_____.; SILVA, Vivian Batista da. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos (Portugal-Brasil). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, vol.34, nº123, 2004, p.613-622.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna, 2003.

ESCOLANO, Agustín (dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España de la posguerra a la reforma educativa*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998, p.439-468.

_____. Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 2000, p.201-218.

FERNANDES, Domingos. Avaliação interna: dos fundamentos e das práticas. In: *Avaliar para aprender*. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p.43-109.

FERNÁNDEZ, Narciso de Gabriel; SALVADO, José Luis Iglesias. Los libros y guías para el maestro. In: ESCOLANO, Agustín (dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España de la posguerra a la reforma educativa*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998, p.439-468.

FIGUEIRA, Manuel Henrique. *Sobre a educação nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*. Lisboa: Educa, 1995, p.25-41.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

- FRAGO, Viñao; ESCOLANO, Augustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- FREIRE, Laudelino. *Grande e novíssimo dicionário da Língua Portuguesa*. vol. I. 2ª ed. RJ, SP, BH, RE, PA: Livraria José Olympio, 1954.
- GALLEGO, Rita de Cassia. *Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas públicas primárias em São Paulo (1846-1890) - heranças e negociações*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008. tese de doutorado.
- _____. *Uso (s) do tempo: a organização das atividades de professores e alunos nas escolas primárias paulistas (1890-1929)*. São Paulo, Dissertação: FEUSP, 2003.
- GARCIA, Tania. Criteria used by teachers in Brazilian elementary schools in the process of textbook selection. *Orbis Scholae* (Online), v. 8(2), p. 9-2, 2014.
- GATTI JR, Décio. *Livro didático e ensino de história: dos anos sessenta aos nossos dias*. São Paulo, PUC, 1998, tese de doutorado.
- GUEREÑA, Jean-Louis; SAUTER, Gabriela Ossenbach; ANDRÉS, María del Mar Del Pozo (dir.), *Manuales escolares en España, Portugal y América latina (siglos XIX y XX)*, Madrid: UNED, 2005, p. 195-213.
- HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. São Paulo: EDUSP, 1985.
- HAMILTON, David. The pedagogic paradox (or why no didactics in England?). *Pedagogy, culture & society*, vol.7, n 1, 1999, p.135-152.
- HEGETO, Léia. *A Didática como disciplina escolar: estudo a partir dos manuais de Didática Geral*. Curitiba: UFPR, 2014. tese de doutorado.
- HOFFMAN, Jussara. *Avaliação Mediadora: uma prática da Construção da Pré-escola a Universidade*. 17.ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- HOUSSAYE, Jean. *Le triangle pédagogique*. Berne, Francfort-s. Main, New York, Paris: Peter Lang, 1988. (Théorie et pratiques de l'éducation scolaire,1).
- ISAMBERT-JAMATI, Viviane. *Crises de la société, crises de l'enseignement: sociologie de l'enseignement secondaires français*. Paris: PUF, 1970.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 1, jan. /jun., 2001, p. 9-43.
- LIMA, Ana Laura Godinho; CATANI, Denice Barbara. "Que tipo de aluno é esse?" Psicologia, pedagogia e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. v.20, n.62, jul-set/2015.
- _____. *O espectro da irregularidade ronda o aluno: um estudo da literatura pedagógica e da legislação sobre a "criança-problema"*. São Paulo: FEUSP, 2004, tese de doutorado.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MACHADO, Adriana Marcondes. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. SP: Summus, 1997, p.73-90.
- MACHADO, Nilson Jose. O tecnicismo e a hipertrofia do psicopedagógico. *Cadernos PUC: EDUC/Cortez*, no.3, mar/1980, p.11-27.
- MELO, Luis Correia. *Dicionário de autores paulistas*. São Paulo: Comissão do IV Centenário da cidade de São Paulo, 1954.
- MEYER, John; RAMIREZ, Francisco; SOYSAL, Yasemin. World expansion of mass education, 1870-1980. *Sociology of education*, abr/1992, vol.65 (2), p.128-149.
- MORAIS, Maria Helena. Da pedagogia que "pegou de galho" à uma pedagogia cristã nova e

- brasileira: *Theobaldo Miranda Santos* (1904-1971) e seus manuscritos didáticos. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004. dissertação de mestrado.
- MORAIS, Regis. *Sala de aula: que espaço é esse?* São Paulo: Papirus, 1988.
- MONARCHA, Carlos. Lourenço Filho e a Biblioteca de Educação (1927-1941). In: MONARCHA, Carlos (org.). *Lourenço Filho: outros aspectos*, mesma obra. Campinas / São Paulo: Mercado de Letras;UNESP, 1997, p. 27-57.
- _____. “Testes ABC”: origem e desenvolvimento. *Boletim – Academia Paulista de Psicologia*. v.28, n.1, jun/2008.
- NÓVOA, António. Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação. In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen, (eds.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000, p. 121- 142.
- _____. Uma educação que se diz no va. In: CANDEIAS, António; NÓVOA, António;
- _____. Prefácio. FERNANDES, Domingos. Avaliação interna: dos fundamentos e das práticas. In: FERNANDES, Domingos. *Avaliar para aprender*. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p.13-17.
- _____. *Le temps des professeurs*. Lisboa: INIC, 1987.
- _____. Uma educação que se diz nova. In: CANDEIAS, António; NÓVOA, António; FIGUEIRA, Manuel Henrique. *Sobre a educação nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*. Lisboa: Educa, 1995, p.25-41.
- Ó, Jorge Ramos do. *O governo de si mesmo – modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Educa: Lisboa, 2003.
- _____. *O governo dos escolares – uma aproximação teórica às perspectivas de Michel Foucault*. Lisboa: Educa, 2001 (Série Cadernos Prestige).
- OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *O livro didático*. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares, 1968.
- OLIVEIRA, João Batista Araújo; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria B. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da UNICAMP, 1984.
- OLIVEIRA, Romualdo; ARAÚJO, Gilda. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*. n. 28, 2005, p.5-23.
- OSSENBACH, Gabriela; SOMOZA, M. *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en America Latina*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia, 2001.
- PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- _____. A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada?. Texto extraído da palestra proferida no *Encontro do ciclo básico*. SP, 09/05/1985, p. 13-20.
- PATTO, Maria Helena Souza, PAPARELLI, Renata, KALMUS, Jaqueline, ANGELUCCI, Carla. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, vol. 30, n. 1, jan-abr/2004, p.51-72.
- PERIOLI JR, Eduardo. *A Ordem dos Livros Didáticos: Critérios de Escolha dos Textos Didáticos de Língua Portuguesa no Ensino Médio*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2015, dissertação de mestrado.
- PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.
- _____. Não mexa na minha avaliação! Uma abordagem sistêmica da mudança. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.145-160.
- _____. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PINTADO, A. M. Los manuales de historia de la educación y la formación de los maestros (1900-1930). *Historia de la educación* – Revista Interuniversitaria. Universidad de Salamanca, n. 19, p.121-139, 2000.

POPKEWITZ, Thomas. *Reforma educacional* – uma política sociológica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROBALLO, Roberlayne. *História da educação e a formação de professoras normalistas: as noções de Afrânio Peixoto e de Theobaldo Miranda Santos*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2007, dissertação de mestrado.

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

ROULLET, Michèle. *Les manueles de pédagogie (1880-1920): apprendre à enseigner dans les livres?* Paris: Presses Universitaires de France, 2001.

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

SILVA, Vivian Batista da. *História de leituras para professores: um estudo da produção e circulação de saberes especializados nos “manuais pedagógicos” brasileiros (1930-1971)*. São Paulo: FEUSP, 2001, dissertação de mestrado.

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

SILVA, V.B.; GALLEGO, R.C. Construções da ideia de criança normal nas escolas primárias brasileiras: uma análise a partir dos manuais pedagógicos entre finais do século XIX e início do XX. *Cadernos de História da Educação* (UFU. Impresso), v. 10, 2011, p. 10-20.

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

SPOSITO, Marília. *O povo vai à escola*. São Paulo: Loyola, 2002.

STEINER-KHAMSI, Gita. Reterritorializing educational import – explorations into the politics of educational borrowing. In: NÓVOA, António e LAWN, Martin (ed.). *Fabricating Europe* – the formation of an educational space. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2002, p.69-86.

TANURI, Leonor. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências com relação à formação do magistério. *Revista Brasileira de Educação*, jan-mar/2000, nº 13, p. 5-24.

TREVISAN, Tábata. *A pedagogia por meio da Pedagogia: teoria e prática (1954) de Antônio D'Ávila*. São Paulo: Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP, Marília, 2007. dissertação de mestrado.

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

TYACK, David B. & CUBAN, Larry. *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*. Harvard Univ. Press., 1999.

UNIVERSIDADE DE SALAMANCA. *Historia de la educación* – Revista Interuniversitaria, nº19, 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas Escolares*. Campinas: Autores Associados, 2005.

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

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