

Revista Colombiana de Educación

Revista Colombiana de Educación

ISSN: 0120-3916

rce@pedagogica.edu.co

Universidad Pedagógica Nacional
Colombia

Chagas de Carvalho, Marta Maria

Manuais de Pedagogia, materialidade do impresso e circulação de modelos pedagógicos no Brasil

Revista Colombiana de Educación, núm. 52, enero-junio, 2007, pp. 114-135

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635246007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Resumo

Inscrito no movimento da configuração da historiografia educacional, este artigo é situado no território pouco explorado da interseção de dois áreas relativamente diferentes: a história do impresso e a história dos saberes pedagógicos. Inserido no campo de uma história cultural de tais saberes, o texto refere-se aos dispositivos que, em sua materialidade, permitem ver os modelos de ordenação escolar nas práticas educativas. Também aborda os discursos que, desde as décadas finais do século XIX até mediados do século XX, quiseram chegar a ser saberes pedagógicos novos, modernos, experimentais e científicos. É preciso distinguir os estilos de configuração entre saberes e práticas pedagógicas, que amostram modelos de ordenação escolar das práticas educativas.

Este artigo explicita a relação de configuração material do impresso e as distintas modalidades de organização do âmbito da pedagogia e contorna um objeto: os discursos e coleções impressas que circularam no Brasil para uso dos professores entre a primeira metade do século XIX e a primeira do século XX, que constituíram e organizaram os saberes pedagógicos necessários na sua prática docente.

Palavras-chave

Conhecimento pedagógico, pedagogia, impresso, escola, prática docente

Abstract

In this article, interrelations between pedagogical statements trying to be scientific ones and the knowledge born from the teachers in their practice are approached. Specifically the analysis on how the pedagogical discipline, first, and Sciences of Education, then, have defined and redefined their links with the teachers' knowledge, which does not stop producing itself and entering in the discipline classification by questioning time and again the pedagogical authority monopoly. Therefore, survival of pedagogy as a discipline and as a science has depended and it continues depending on how it conceives the relation discipline-science not in terms of theory-practice, but in terms of relation, encounter, non-encounter among different practices of knowledge.

Different tries of pedagogy to regulate this encounter and control its effects on the monopoly of pedagogical authority, as defeating the teachers' knowledge, studying it, regulating it, giving it a political sense, and conquering it, are analyzed in this paper.

Key words

Pedagogic knowledge, Pedagogy, form, school, teaching practice.

Manuais de Pedagogia, materialidade do impresso e circulação de modelos pedagógicos no Brasil¹

Marta Maria Chagas de Carvalho²

Sob o impacto das novas proposições e concepções sobre a prática historiográfica, começou a ser produzida no Brasil uma nova historiografia educacional, a meados da década de 1980. A nova produção contrapôs-se ao padrão de produção historiográfica sobre educação até então dominante, que começou a se configurar a partir de um conjunto de trabalhos produzidos nas décadas de 1950 e 1960, consolidando-se a partir da década de 1970, quando se institucionalizaram no sistema universitário do país os primeiros Programas de Pós-Graduação em Educação³. Nos últimos vinte anos foi redesenhado o território em que se vinham movendo os historiadores da educação.

A convergência de interesses em torno de uma nova compreensão da escola, das práticas que a constituem e de seus agentes reconfigura o campo da pesquisa educacional, e, com ele, o da história da educação. Penetrar a *caixa preta* escolar, apanhando-lhe os dispositivos de organização e o cotidiano de suas práticas; pôr em cena a perspectiva dos agentes educacionais; incorporar categorias de análise –como gênero– e recortar temas –como profissão docente, formação de professores, currículo e práticas de leitura e escrita– são alguns dos novos interesses que determinam tal reconfiguração.

¹ Texto foi recebido em 5 de março de 2007 e avaliado em 26 de março de 2007.

² Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, USP, Brasil. Orientadora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, Coordenadora do Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e professora titular da Universidade de Sorocaba. chagas.carvalho@uol.com.br

³ A produção oriunda desses Programas foi objeto de pesquisa coordenada pela professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mirian Warde, *Historiografia da Educação Brasileira: construção da memória e do conhecimento*. Dessa pesquisa participaram mestrandos e doutorandos que desenharam seus próprios projetos de pesquisa a partir do escopo amplo do projeto: os então doutorandos Luiz Carlos Barreira e Moysés Kuhlmann e os mestrandos Bruno Bontempi Júnior e Maria Rita de Almeida Toledo. Além do objetivo de verticalizar as análises em torno das dissertações e teses recentes (dos anos

A disciplina extrai motivos para se renovar do inusitado prestígio adquirido pela produção historiográfica nas últimas décadas. As redefinições dos objetos e dos critérios de rigor científico que transformam essa produção vêm tendo enorme impacto na história da educação, matizando a pertinência dela no campo das chamadas ciências da educação e fortalecendo o seu estatuto de saber historiográfico especializado. Da história da educação espera-se, agora, capacidade de perspectivar o olhar e problematizar o estabelecido, historicizando-o, o que se traduz na incorporação de procedimentos lastreados em “referenciais teóricos atentos aos processos históricos de constituição dos objetos investigados” (Nunes, Carvalho 2005, 41). Nesse processo, sobretudo as perspectivas abertas e as questões lançadas pela chamada Nova História Cultural vêm redesenhando as fronteiras e redefinindo os métodos e objetos da história da educação no Brasil.

As mutações que hoje vêm sendo operadas no campo historiográfico têm sido sobretudo interessantes por evidenciarem a historicidade do lugar social de onde o historiador interroga o arquivo e produz novas visibilidades. Como observa muito pertinentemente Jean-Pierre Rioux, a história cultural é filha de seu tempo, pois ela registra e interroga as mudanças de perspectiva que nos afetam hoje. Essas mudanças –da queda do muro de Berlim à crise da economia de mercado e à deliquescência das formas herdadas do capital e do trabalho, passando pela ascensão das confissões religiosas, pela bioética, pela inteligência artificial, pela globalização e pela instantaneidade da troca mercantil– parecem, segundo Rioux, “assinalar alguma ameaça de descontinuidade na aventura dos grupos humanos”, atingindo o “co-

70 a fins dos anos 80) defendidas nos programas de pós-graduação em Educação, a pesquisa de Warde visava também, de um lado, a examinar os débitos e as rupturas empreendidas por essa nova produção historiográfica em relação à historiografia da educação anterior, produzida fora dos marcos institucionais dos programas de pós-graduação; de outro lado, empreender um estudo comparativo-contrastivo entre a produção historiográfica nascida no campo dos estudos educacionais e aquela gerada pelos programas de pós-graduação em História. O primeiro objetivo foi plenamente atingido; o segundo objetivo foi objeto de aproximações sucessivas que permanecem em exame; o terceiro tornou-se objeto de incursões de Barreira. A tese de Luiz Carlos Barreira e a dissertação de Bruno Bomtempi Júnior, bem como um conjunto relativamente grande de outros trabalhos apresentados pelos membros da equipe da PUC-SP, apresentam de forma especial os resultados obtidos no âmbito do primeiro objetivo; a dissertação de Maria Rita de Almeida Toledo e outros trabalhos expressam incursões no âmbito do segundo objetivo. E, anos depois de concluído o relatório da pesquisa, uma orientanda de mestrado de Barreira defendeu uma dissertação de mestrado relativa a dissertações e teses de história da educação defendidas em programas de pós-graduação em História. O universo empírico do qual partiu a pesquisa *Historiografia da Educação Brasileira: construção da memória e do conhecimento* foi constituído de 3.657 dissertações e 157 teses aprovadas no período de 1971 a 1988 em 26 cursos de mestrado e 8 cursos de doutorado. Dessas, mediante um conjunto de critérios (Warde, 1990), foram selecionadas, preliminarmente, 279 dissertações e 34 teses “integralmente dedicadas à história da educação brasileira”, das quais leituras posteriores mais detalhadas confirmaram somente 146 títulos no total –129 dissertações e 17 teses–, defendidas entre 1972 e 1988 em 23 cursos de mestrado e 4 cursos de doutorado distribuídos pelo país (Warde, 1990).

ração das representações e dos ideais, das mentalidades e das maneiras de ser”. O interesse pela história cultural estaria, assim, fortemente radicado nas incertezas de um tempo em que a cultura é valorizada como teste “de toda interrogação sobre o futuro” (Rioux, 1997, 23-27).

É assim que novos temas ganham a preferência dos historiadores da educação, dando origem a novos campos de pesquisa, articulados em torno de investigações sobre práticas culturais, seus sujeitos e seus produtos. A ênfase da nova historiografia na materialidade das práticas, dos objetos e de seus usos produz um novo modo de olhar e interrogar as fontes disponíveis. Fortemente radicada nas interrogações e perplexidades do presente, a história da educação passa a tematizar a perspectiva dos sujeitos dos processos investigados, trabalhando com as *representações* que agentes determinados fazem de si mesmos, de suas práticas, das práticas de outros agentes, de instituições –como a escola– e dos processos que as constituem.

Historicizar a linguagem das fontes e das ferramentas conceituais passa a ser imperativo para essa nova historiografia. É assim que, na reconfiguração do campo da História da Educação, o objeto “escola” é desnaturalizado. O *modelo escolar* de educação é compreendido como construção histórica resultante da intersecção da pluralidade de dispositivos científicos, religiosos, políticos e pedagógicos que definiram a modernidade como sociedade da escolarização. Com isso, esvai-se o anacronismo dos procedimentos que constituíam a história da escola na versão ideológica talvez mais persistente de certa história do advento progressivo das Luzes e de seus percalços nos países periféricos. Novos interesses, novas interrogações e novos critérios de tratamento do arquivo têm permitido re-historicizar a escola, particularizando os dispositivos constituintes de um *modelo*⁴ ou de uma *forma escolar*⁵, assim como as suas múltiplas apropriações nas *táticas* de um *saber fazer*⁶.

No bojo dessas transformações, é abolida a rígida demarcação das fronteiras que, anteriormente, bipartia o campo da história da educação, dissociando a história das instituições escolares da história do pensamento ou das idéias pedagógicas. Transitando nessa fronteira e embaralhando as suas linhas demarcatórias, a história da pedagogia e a história das instituições escolares começam a ser reconfiguradas. A escola passa a ser concebida como produto histórico da interação entre dispositivos de normatização pedagógica e práticas dos agentes que se apropriam deles. Com os conceitos de *forma* e *cultura*⁷ escolares, são postas em foco as *práticas* constitutivas de uma sociabilidade escolar e de um modo, também escolar, de

⁴ Refere-se aqui a noção de modelo escolar trabalhada por Antônio Nóvoa em seu estudo sobre história da profissão docente. Nóvoa, 1987, vol. I, cap. 2.

⁵ Refere-se aqui ao conceito de forma escolar, elaborado por Guy Vincent, em seu livro sobre a escola primária francesa. Vincent, 1980.

⁶ Refere-se aqui ao conceito de “apropriação” elaborado por Michel de Certeau em seu trabalho sobre a invenção do cotidiano para dar conta das práticas ordinárias, das táticas de um saber fazer com. Certeau, 1994.

⁷ Sobre o conceito de cultura escolar ver, especialmente, Julia, 1995 e Viñao Frago, 1996.

transmissão cultural. Mas também são focalizados, a partir desses conceitos, os dispositivos que normatizam tais práticas: dispositivos de organização do tempo e do espaço escolar; dispositivos de normatização dos saberes a ensinar e das condutas a inculcar.

Nessa reconfiguração, a história da educação se especializa em uma pluralidade de domínios –história das disciplinas escolares, história da profissão docente, história do currículo, história do livro didático, etc.⁸ Repartindo-se nesses domínios e embaralhando a demarcação entre história das idéias e das instituições escolares, ganha espaço um multifacetado campo de investigações sobre impressos de destinação pedagógica e seus usos escolares. Essas investigações podem dar sólido suporte a uma história cultural dos saberes pedagógicos interessada na materialidade dos processos de difusão e imposição desses saberes e na materialidade das práticas que deles se apropriam.

Pondo ênfase nos suportes materiais da produção, circulação e apropriação dos saberes pedagógicos, essa modalidade de investigação abrange estudos sobre uma pluralidade de impressos de destinação pedagógica: livros didáticos, manuais escolares, imprensa periódica especializada em educação, bibliotecas escolares, coleções dirigidas a professores, etc. Nelas, essa multiplicidade de materiais impressos passa a ser objeto de um novo interesse. Livros, revistas, guias curriculares, programas, regulamentos, etc, não são mais, nessa nova perspectiva, que fontes de informação historiográfica. Passam a interessar como objeto, no duplo sentido de objeto da investigação e de objeto material, cujos usos, em situações específicas, se quer determinar. A materialidade desses objetos passa a ser o suporte do questionário que orienta o investigador no estudo das práticas que se formalizam nos seus usos escolares.

O impacto dessa ênfase na materialidade das práticas, dos objetos e de seus usos na reconfiguração da historiografia da educação pode ser melhor aquilatado se partirmos da observação de Roger Chartier de que uma das questões cruciais, que hoje reorientam a perspectiva do historiador da cultura, é a posta por Bourdieu: “o que é que as pessoas fazem com os modelos que lhes são impostos ou com os objetos que lhes são distribuídos?” (Chartier, apud Gauzère, 1987, 15). A ênfase nos usos diferenciados de objetos ou de modelos culturais reorienta o olhar do historiador da educação no estudo de modelos pedagógicos (tenham eles o caráter de leis, regulamentos, preceitos, doutrinas ou sistemas pedagógicos) direcionando-o para as práticas diferenciadas de apropriação deles. Esse deslocamento faz que o historiador da educação deixe de se interrogar sobre a inteligibilidade interna dos sistemas pedagógicos, deslocando o olhar para a multiplicidade dos dispositivos materiais em que se inscrevem, como produtos culturais determinados, e para os usos dos mesmos. E esse novo olhar reconfigura também a velha história da pedagogia, dirigindo o interesse do historiador para as práticas e para os processos de produção,

⁸ Sobre esse movimento de especialização no interior da História da Educação, no caso europeu, ver Compère 1995.

circulação e apropriação das idéias pedagógicas e para a materialidade dos objetos culturais, como livros, que veiculam essas idéias.

Assim perde terreno o interesse pelo estudo de idéias desencarnadas da materialidade dos dispositivos que as põem em circulação e das práticas dos agentes que as produzem ou que se apropriam delas, e começa a se configurar o campo de uma história cultural dos saberes pedagógicos, interessada na materialidade das práticas e dos processos de produção, circulação, imposição e apropriação desses saberes.

A ênfase na materialidade das práticas, dos objetos e de seus usos produz um novo modo de olhar e interrogar as fontes disponíveis, reconfigurando a história da pedagogia em sua versão tradicional e dando sólido suporte a uma história cultural dos saberes pedagógicos. Essa espécie de reabilitação da antiga história das idéias educacionais submete a pedagogia a um questionário formulado no quadro das redefinições conceituais que vêm reconfigurando a historiografia educacional contemporânea: a re-historicização da escola; a atenção dada aos dispositivos constituintes de um *modelo* (Nóvoa, 1987, vol. I, cap. II) ou de uma *forma escolar* (Vincent, 1980) e às *táticas* de um *saber fazer* (Certeau, 1994; Chartier, 1993); o interesse pelos saberes pedagógicos como *dispositivos de conformação* das práticas escolares, mas também como *matéria* de apropriação nos fazeres cotidianos da escola; as regras culturalmente enraizadas nas concepções de pedagogia que configuram situações e modalidades de apropriação; a ênfase nas *representações* que agentes determinados fazem de si mesmos, de suas práticas, das práticas de outros agentes, de instituições –como a escola– e dos processos que as constituem.

As proposições apresentadas neste artigo se inscrevem no território de investigação delineado pelas concepções historiográficas de Roger Chartier e Michel de Certeau, que demarcam três problemáticas distintas, mas confluentes: as relativas à *materialidade* dos objetos culturais; as relativas às *estratégias* que os produzem e põem em circulação; e as referentes às apropriações de que são matéria e objeto. Sintetizando-as, Chartier certa vez propôs que a história cultural poderia ser entendida como “uma arqueologia dos objetos em sua materialidade” (Chartier, apud Gauzère, 1987, 16)⁹.

Pensar em termos dessa *arqueologia* implica tratar o livro como objeto cultural que, constitutivamente, guarda as marcas de sua produção, circulação e usos. No caso de livros de destinação escolar, por exemplo, trata-se, em primeiro lugar, de analisá-los da perspectiva de sua produção e distribuição como objetos de *estratégias* editoriais em complexa correspondência com estratégias políticas e pedagógicas determinadas. De uma perspectiva complementar, mas distinta, trata-se de analisá-

⁹ Segundo Gauzère, esse tipo de entrada “pelos objetos culturais” caracterizaria distintivamente a nova história cultural francesa tal como vinha sendo concebida desde os últimos anos da década de 1980 (Gauzère, 1987). Filiando-se a essa tradição, este artigo adota uma perspectiva de análise que o diferencia dos estudos sobre a difusão e a recepção de modelos de educação desenvolvidos a partir das proposições teóricas de Schriewer (2001). Ver, a respeito, Nóvoa e Schriewer, 2000; Carvalho, 2000; Carvalho e Cordeiro, 2002; Fernandes, 2002; Correia e Silva, 2002.

los em sua *materialidade* de dispositivo modelizador (das práticas de sala de aula, por exemplo), analisando-os em sua configuração textual e editorial. Ainda, trata-se de analisá-los como suportes materiais de práticas de *apropriação*, indagando-se sobre os indícios materiais que fornecem sobre as práticas que deles fizeram uso.

Empreender a “arqueologia dos objetos em sua materialidade” proposta por Roger Chartier é, assim, procedimento que pretende discernir, na materialidade dos impressos analisados, as marcas de sua produção, circulação e usos. O procedimento se inscreve no entrecruzamento de diversos campos de pesquisa. No caso de livros de destinação escolar, pode-se delinear com ele um itinerário de investigação multifacetado que recorta vários campos de pesquisa historiográfica: história das edições e do mercado editorial; história das políticas educacionais concretizadas nas prescrições legais e regulamentares que estabelecem padrões e procedimentos para a sua produção, distribuição e uso; história da escola, entendida como instituição que é produto histórico da intersecção da pluralidade de dispositivos de normatização e de práticas de apropriação; história dos saberes pedagógicos que, veiculados pelo impresso, normatizam as práticas escolares, constituindo objetos de intervenção; história das pedagogias como sistemas de regras que regulam os usos escolares do impresso; história cultural dos usos sociais dos saberes escolarizados como currículo e disciplina escolar, etc. A amplitude e a complexidade desse itinerário evidenciam que ele é, a rigor, um roteiro para balizar o questionário do historiador, problematizando os seus procedimentos e ampliando o leque das questões e dos temas pertinentes ao seu campo de investigação. Ele não prescreve percursos obrigatórios, dada a inexequibilidade de sua totalização no âmbito de uma pesquisa particular, mas indicia o campo e o questionário da investigação.

Levar em conta a *materialidade* do impresso é atentar para os dispositivos textuais e tipográficos de produção de sentido; é, assim, procedimento que não pode dispensar o cuidado com o que Chartier chama *sentido das formas* (Chartier, 1996, cap. 2), analisando a configuração material do impresso como *forma produtora de sentido*. Isso implica discernir os dispositivos textuais e tipográficos de modelização da leitura (Chartier, 1990, p.127) inscritos na configuração material do impresso, inscrevendo a investigação no âmbito da exigência, insistentemente reafirmada por Chartier, de que “não existe texto fora do suporte que o dá a ler e que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega a seu leitor” (Chartier, 1990, p. 127). Assim, se não é possível considerar os textos fora do suporte material que os dá a ler, não é também possível ignorar esse suporte e falar de práticas de *apropriação* abstraídas da *matéria* de que se apropriam. O que significa dizer que tais práticas são sempre e necessariamente práticas de transformação de produtos culturais. Como esses produtos são sempre objetos culturais materialmente produzidos segundo regras determinadas, falar em práticas de *apropriação* implica falar na relação de subordinação e subversão que os usuários estabelecem com os *dispositivos de modelização* das práticas, inscritos nos objetos de que fazem uso.

Incidindo na zona de intersecção entre os modelos inscritos na materialidade dos produtos culturais e seus usos, entre usos prescritos e usos efetivos, o conceito de *apropriação*, tomado a Michel de Certeau (1994), exhibe sua pertinência. Primeiramente, porque põe em cena a impossibilidade de pensar nos usos que são feitos de objetos culturais abstraindo-os da materialidade desses objetos. Práticas de *fazer com*, as práticas de *apropriação* são sempre práticas de transformação de objetos materialmente estruturados. Falar em práticas de *apropriação* implica, assim, pôr em relação uma matéria a ser apropriada, uma situação, uma finalidade e um agente dotado de competências específicas que, nesta situação, atualiza um repertório cultural determinado.

Mas, pensado como *tática* que subverte *dispositivos de modelização*, o conceito tem também especial pertinência, pois põe em cena o hiato entre usos prescritos e usos efetivos. Nessa acepção, ele tem o seu contraponto no conceito de *estratégia*, também tomado a Michel de Certeau, que remete a práticas cujo exercício pressupõe um lugar de poder. Aplicado, por exemplo, a uma história dos impressos de destinação escolar, o conceito põe em evidência dispositivos de imposição de saberes e normatização de práticas referidos a lugares de poder determinados: uma casa de edição; um departamento governamental; uma instância eclesiástica; uma iniciativa de reforma educacional, etc. Analisados como produtos de estratégias determinadas, os materiais impressos deixam ler as marcas de usos prescritos e de destinatários visados por seus produtores –autores e editores–, mas têm esse seu valor indicial relativizado pelas estratégias de que são produtos. O que significa afirmar que dizem muito pouco sobre os usos que são efetivamente feitos deles por seus leitores. Assim, o conceito de *apropriação*, como *tática* que subverte os dispositivos materiais, textuais e tipográficos, de modelização do destinatário, põe em cena esse hiato entre os usos e suas prescrições, evidenciando a complexidade da relação entre objetos culturais e seus usos. Sobretudo nessa acepção, o conceito está no cerne de uma história cultural do livro e da leitura, abrindo espaço para uma infinidade de investigações sobre a multiplicidade de usos que um mesmo livro pode ter em tempos e em espaços distintos¹⁰.

A distinção, analítica, entre os conceitos de *estratégia* e de *apropriação* é apenas definicional, ou seja, visa apenas a destacar a *posição* destas práticas relativamente a um lugar de poder determinado: enquanto as *estratégias* são práticas cujo exercício se dá a partir de um lugar de poder, as *práticas de apropriação*, entendidas como

¹⁰ Entendida como *tática* e como prática de transformação, a *apropriação* supõe sempre a referência a uma situação particular em que agentes dotados de competências específicas produzem um novo objeto, segundo procedimentos técnicos e regras de uma finalidade condicionada por uma posição. Trabalhar com o conceito implica, por isso, adotar critérios de tratamento do arquivo que permitam configurar situações de uso de modelos e de objetos culturais. Implica adotar um questionário de investigação que traga à cena os agentes das práticas estudadas, procurando reconstituir a situação-problema com que se defrontaram; o repertório de modelos a que tiveram acesso e os recursos culturais (individuais e sociais; intelectuais e materiais) com que puderam contar na apropriação que fizeram dos modelos.

táticas, dão-se sempre em um território que não é o seu¹¹. As estratégias de modelização das práticas muito freqüentemente fracassam e os produtos culturais que elas produziram e puseram em circulação resistem, ganhando vida autônoma em tempos e em espaços distintos daqueles em que os objetos foram produzidos. Como determinar os usos que são feitos desses materiais? Terá o solapamento das condições em que foram produzidos, em uma situação determinada, solapando também as regras neles materialmente inscritas como dispositivos de modelização dos seus usos? Ou tais regras se incorporam aos próprios materiais, produzindo-os como espécie de resíduos de práticas de longa duração? As questões apenas exemplificam a complexidade da relação entre os usos e suas prescrições e tornam evidente que um mesmo objeto cultural pode comportar usos muito diferenciados em tempos e em espaços distintos. Assim, é necessário pensar que, uma vez produzido e distribuído, um objeto cultural, como um livro, pode ganhar vida própria, sendo passível de usos não previstos pelas regras que presidiram sua produção. Mas é também necessário pensar que tais regras estão inscritas na materialidade do objeto e que importa levá-las em conta, se o objetivo é compreender os seus usos como práticas de apropriação.

As considerações teóricas apresentadas têm pertinência para evidenciar o perfil e os limites das análises que serão apresentadas neste texto. No território conceitual delineado pelas proposições de Michel de Certeau e Roger Chartier ganha relevância o estudo do impresso como produto de estratégias editoriais de difusão e conformação dos saberes pedagógicos. Nesse campo este artigo recorta o seu objeto de análise: livros que, destinados à formação e ao uso de professores, organizam e constituem o *corpus* dos saberes representados como necessários à prática docente. Sem enfrentar radicalmente a complexa questão da apropriação desses modelos, o texto aqui apresentado pretende fazer algumas considerações sobre a configuração material desse tipo de publicação, relacionando-a à especificidade dos modelos pedagógicos que a organizam e que ela põe em circulação. Tratará, assim, de modalidades de organização do campo dos saberes pedagógicos materializadas em suportes determinados –livros que, organizados como manuais de pedagogia, compendiam textos e temas dispostos como campo disciplinar. Focalizando o impresso como

¹¹ Uma mesma prática pode ser analisada como *estratégia* e como *apropriação*, dependendo de sua posição relativamente a um lugar de poder determinado. Dar uma aula, por exemplo, é prática que pode ser descrita como estratégia, se o interesse for analisá-la do ponto de vista dos dispositivos de modelização dos comportamentos dos alunos; a mesma aula pode também ser descrita como prática de apropriação, se o interesse for analisá-la do ponto de vista das táticas do professor para escapar dos constrangimentos impostos, por exemplo, pelo programa de sua disciplina ou pelas normas regimentais da escola em que trabalha. Assim, falar em *estratégia* e em *apropriação* não significa propor um modelo de análise da cultura que estabeleça uma relação polarizada entre práticas definidas pelos dois conceitos; nem operar com esses conceitos entendendo que analisar práticas de apropriação exige sempre e necessariamente referi-las a uma estratégia determinada. Ao contrário, falar em *práticas de apropriação* é trazer uma concepção de cultura e de sociedade que não se enquadra em esquemas de análise desse tipo.

suporte material desses modelos, objetiva fornecer novas chaves de compreensão para a história cultural da escola e dos saberes pedagógicos no Brasil.

Este artigo é produto de um projeto de investigação sobre história cultural do impresso e dos saberes pedagógicos no Brasil que põe seu foco em questões relativas à produção, circulação e apropriação de modelos pedagógicos¹². A partir de um estudo tópico sobre alguns impressos que circularam no Brasil nos anos finais do século XIX e décadas iniciais do século XX (Carvalho, 2001), pretendo propor três modelos de análise de livros e revistas destinados ao uso de professores: a *caixa de utensílios*, o *livro de aconselhamento* e o *tratado de pedagogia*, valendo-me deles como recursos de descrição, caracterização e comparação entre modelos pedagógicos. Um dos temas de investigação no âmbito do projeto põe em cena o manual de pedagogia, propondo-o como suporte material de modelos pedagógicos.

Constituindo um *corpus* de análise com critérios que levam em conta o seu uso como impressos destinados à leitura de formação de professores, pretendo especificar os modos como os manuais de pedagogia selecionados organizam os saberes que propõem como necessários à prática docente. Tomando como referência os três modelos acima referidos de configuração material do impresso destinado ao uso de professores, este artigo pretende descrever os modelos pedagógicos que põem em circulação. Analisará, assim, inicialmente, a relação entre pedagogia entendida como *arte de ensinar* e o modelo que propõe o impresso como *caixa de utensílios*, contrastando-o com o modelo *tratado de pedagogia*, que compendia os saberes tidos como necessários à prática docente, recusando-lhes o estatuto de *artes* e reivindicando-lhes o caráter de saberes derivados de conhecimentos científicos ou de princípios filosóficos.

O manual configurado como *caixa de utensílios* se organiza segundo a lógica de fornecer ao professor “coisas para usar” na sala de aula, compondo um programa curricular: uma poesia aqui, um canto ali, uma estorinha lá. Nessa lógica, o manual é composto como impresso cujos usos supõem regras que não necessitam de explicitação, sendo dadas como regras culturalmente compartilhadas. Nesse sentido, a lógica que preside a composição desse tipo de manual, que circulou nas últimas décadas do século XIX e primeiras do século XX deve ser buscada no campo normativo

¹² Trata-se do projeto *A constituição do campo pedagógico: impressos, autores e editores*, desenvolvido com bolsa de produtividade de pesquisa do CNPq. A partir dos resultados desse projeto, concluído em fevereiro de 2007, um novo projeto foi elaborado e encaminhado ao CNPq. Aprovado por essa agência governamental de financiamento de pesquisas, o novo projeto, *Pedagogia moderna, pedagogia da escola nova e modelo escolar paulista: tensões, rupturas e continuidades no processo histórico de configuração da pedagogia no Brasil (1860-1940)*, tem início em março de 2007. As investigações desenvolvidas no âmbito do projeto tiveram também apoio do convênio internacional Capes/Grices, que financiou missões de trabalho e missões de estudo de professores e alunos de pós-graduação vinculados à equipe responsável pelo projeto *A História da escola em Portugal e no Brasil: produção, circulação e apropriação de modelos culturais*, coordenado por mim e pelo doutor Joaquim Pintassilgo, da Universidade de Lisboa.

das concepções pedagógicas que lhe são contemporâneas e que prescreviam a boa arte de ensinar como boa cópia de modelos. Assim, o impresso como *caixa de utensílios* se organiza a partir do suposto de que o seu próprio código de leitura está dado em outra parte; no caso, no conjunto de regras culturalmente enraizadas que compunham a crença no impacto renovador do que era proposto então como *pedagogia moderna*. Decifrar esse código de leitura permite explicitar as regras de uso prescritas para os materiais impressos na revista, entendendo-se, deste modo, como nela se dispõe e se organiza essa pedagogia que se propõe a modelar a *arte de ensinar*.

No impresso materialmente configurado como *caixa de utensílios*, se organiza, se sistematiza um repertório de saberes que se dispõem como ferramentas de organização da escola em moldes compatíveis com os preceitos da *pedagogia moderna*: a crença na eficácia incontestada dos processos de *ensino intuitivo*; concepções acerca da natureza infantil formuladas nos marcos de uma psicologia das *faculdades mentais*; a aposta em um *corpus* de saberes e de instrumentos metodológicos aptos a viabilizar a escola graduada, organizando o ensino simultâneo em classes numerosas. No ponto de convergência dessas convicções e desses propósitos, o exercício escolar se configura como a base de estruturação do ensino.

Em função desses exercícios, se estabelece uma rotina escolar; o tempo se organiza como horário; um percurso de aprendizagens se estabelece como programa disciplinar de estudos e como currículo; as classes de alunos adquirem um perfil; e o espaço da sala de aula se estrutura. Na confluência dessas convicções e propósitos, o exercício escolar é dispositivo que permite alcançar um duplo objetivo: instruir e desenvolver as *faculdades naturais da criança*. É assim que uma engenharia minuciosa, valendo-se da *natural atividade* do aluno e orientando-se por critérios de medida de suas faculdades, dosa os exercícios, organizando com eles a vida escolar segundo os mais modernos preceitos pedagógicos.

É pertinente relacionar essa engenharia às concepções pedagógicas que propunham a *arte de ensinar* como boa cópia de modelos. Falar aqui em *cópia* não tem o sentido pejorativo que, mais tarde, iriam lhe atribuir os seus críticos, no intuito de instaurar um novo paradigma de modernidade pedagógica. Falar aqui em *cópia de modelos* é falar em um tipo de atividade que, partindo da observação de *práticas de ensinar*, é capaz de extrair analiticamente os princípios que as regem e de aplicá-los inventivamente. É pelo menos esse o entendimento proposto por um manual, de autoria de Emerson White, que um antigo professor e diretor da Escola Modelo, Oscar Thompson, mandaria, na posição de diretor geral do Ensino em São Paulo, traduzir e editar em 1911: *A Arte de Ensinar*. Diz o manual: “É claro que o sucesso no ensino não depende de se copiar servilmente o método mais aperfeiçoado, mas de se apreender os princípios da arte de ensinar e de aplicá-los inteligentemente na prática” (White, 1911, 35).

Para a configuração do impresso segundo o modelo *caixa de utensílios*, parecem confluir múltiplas tradições de matriz anglo-saxônica, nas quais as referências a Froebel, Pestalozzi e, mais tardiamente, a Spencer, são as mais recorrentes, com-

pondo uma espécie de jargão pedagógico. Elas conhecem o seu apogeu a partir de meados no século XIX, com a extraordinária difusão internacional do chamado *método de ensino intuitivo* e com a proliferação inédita de uma infinidade de materiais escolares, esses produtos industriais que traziam para a sala de aula o mundo condensado em *lições de coisas*. Nelas, a imitação pelo professor de práticas exemplares tem importante papel, seja pela difusão impressa de modelos de lições, seja pela demonstração dessas práticas em escolas-modelo. Nelas, a pedagogia, entendida como *corpus* doutrinário sistematizado, quando requerida, articula-se como conjunto de preceitos que se pretendem indutivamente estabelecidos a partir da experiência e do exemplo de mestres exímios na *arte de ensinar*. Como produto dessas tradições, o impresso configurado como *caixa de utensílios* teve o seu destino atrelado às necessidades de organização do trabalho docente em moldes que favorecessem o processo de constituição e expansão da escola primária seriada. Nesse processo, o seu destino esteve também atrelado às vicissitudes da aposta empirista, e, em muitos casos, evolucionista, na potencialidade educativa dos métodos de *ensino intuitivo* e na sua proliferante tradução em modelos de *lições de coisas*.

A aposta nas virtudes dos métodos intuitivos e na eficácia das lições de coisas não foi sempre, entretanto, restrita aos circuitos em que o campo dos saberes pedagógicos difundidos pelo impresso se circunscreveu à difusão de modelos da *arte de ensinar*. Em São Paulo, por exemplo, a *pedagogia prática*, entendida como *arte de ensinar*, associou-se à *pedagogia geral*, moldada segundo padrões cientificistas emprestados ao positivismo. Na Escola Normal da Capital, por exemplo, como se lê em um caderno de aluno da turma de 1903, os alunos-mestres que deviam consultar, no horário reservado ao uso da biblioteca, um exemplar de impresso configurado segundo o modelo *caixa de utensílios* –a revista *A Eschola Pública*¹³–, colhendo nela modelos de lições, deviam também obrigatoriamente recorrer a um tipo de literatura pedagógica em que a organização do campo de saberes necessários à sua formação obedecia a outra lógica. A bibliografia do programa da disciplina ministrada por Cyridião Buarque recomendava-lhes a leitura de *Princípios de Pedagogia*, manual de autoria de José Augusto Coelho (Prestes, 1893).

O modelo *Tratado de Pedagogia* preside a organização desse manual português de autoria de José Augusto Coelho, que teve o seu primeiro volume adotado pela cadeira de Pedagogia e Direção de Escolas da Escola Normal de São Paulo, em 1893 (Prestes, 1893)¹⁴. De inspiração marcadamente positivista, esse *Tratado* constrói-se

¹³ A informação consta do caderno de um aluno, Norberto de Almeida, que cursou a Escola Normal da Capital no início da década de 1900. O caderno é de 1903 e o aluno está no 4º Ano. A disciplina Pedagogia é ministrada por Cyridião Buarque.

¹⁴ O Relatório de Gabriel Prestes (1893) sobre a Escola Normal registra que Cyridião Buarque foi nomeado professor da Escola em março de 1890. O livro de José Augusto Coelho consta como única remissão bibliográfica nos programas de 1893 e 1894 e aparece também referido, como se viu, no caderno de 1903. (cf Prestes, 1893; 1895). A respeito de José Augusto Coelho e do contexto cultural português em que se deu a publicação de *Princípios de Pedagogia*, ver, especialmente, Boto (1997).

dedutivamente a partir da cosmovisão desse sistema filosófico e dos seus princípios de hierarquização das ciências, estabelecendo uma correspondência estrita entre a ordem do mundo, a ordem de aquisição dos conhecimentos, a organização da escola e a sua própria configuração material. Assim, por exemplo, o *Tratado* lastima a “anarquia pedagógica” reinante então na Europa, que estaria atrofiando “o caráter essencial da (...) instrução enciclopédica”, impedindo que a pedagogia geral abrigasse “a vasta ciência que se ocupa das sociedades humanas”, ciência que a posteridade ainda viria a reconhecer “como devendo constituir um elemento, fundamental e indispensável na economia geral do nosso ensino enciclopédico” (Coelho, 1893, vol I, 5).

De postulados positivistas são extraídas conseqüências para compor o plano de estudos, graduar os ensinamentos e coordená-los de modo a fazê-los enciclopédicos. É assim que, por exemplo, o *Tratado* dispõe:

A instrução primária tem como dissemos, por objeto geral apresentar ao aluno a noção empírica e fundamental da dinâmica e da estrutura do mundo. Move-se portanto, na sua primeira fase, dentro do círculo sensorial de tudo o que é representativo, adquirindo apenas um caráter mais e mais pronunciadamente conceitual ao atingir o último período de sua lenta evolução (Coelho, 1893, vol. I, 54).

Seria redundante reproduzir aqui outras estipulações desse *Tratado* que o programa do curso de Pedagogia da Escola Normal propõe como bibliografia de apoio entre 1893 e 1903. Os trechos citados são suficientes para evidenciar que o livro se articula em um regime discursivo muito distinto daquele que estrutura o manual de pedagogia como *caixa de utensílios*. No *Tratado*, estão presentes as mesmas convicções sobre o valor metodológico do ensino objetivo, assim como concepções sobre as *faculdades da alma* e seu papel na aprendizagem similares às presentes, por exemplo, no *Manual* de autoria de Emerson White. Mas esses saberes se organizam e se dispõem de modo muito distinto nos dois tipos de publicação. A lógica que articula o discurso do *Tratado* e que o estrutura em vários volumes é dedutiva. Nela, os princípios de organização escolar são derivados da pedagogia geral, tal qual a constrói, peça por peça, o afã enciclopédico que percorre os diversos volumes do *Tratado*. No impresso concebido como *caixa de utensílios*, diferentemente, é uma engenharia da minúcia e da dosagem que estrutura as atividades escolares, propondo modelos calcados em práticas exemplares da *arte de ensinar*.

Em estudo comparativo que explora a relação entre os processos de profissionalização dos professores e de constituição das ciências da educação em Portugal, França e Espanha, António Nóvoa caracteriza o final do século XIX, mais particularmente, a década de 1880, como um período-chave para a compreensão dessa relação (Nóvoa, 1998; 121-131). Observa que uma de suas características marcantes é que se assiste nele ao nascimento intelectual e institucional da ciência da educação. Uma das conclusões de sua análise é que a emergência da ciência da educação dá-se

como clivagem entre teoria e prática, o que, segundo o seu ponto de vista, demanda que tal emergência seja analisada à luz “do desenvolvimento de uma racionalidade científica que é portadora de novas formas de governabilidade”. Segundo Nóvoa, nos três países se está, pela primeira vez, diante de uma “concepção da formação dos professores na qual os saberes pedagógicos tendem a se autonomizar dos procedimentos metodológicos, instaurando, assim, novas relações de poder entre os produtores de teoria e os produtores de prática”(Nóvoa, 1998;129- 131).

A constituição e a consolidação desse modelo de cientificidade que circulou internacionalmente na década de 1880 foram favorecidas e, ao mesmo tempo, favoreceram o aparecimento do tratado de pedagogia como modalidade de configuração material do impresso. No final do século XIX, sob o impacto crescente da aposta cientificista no poder da educação, esse novo modelo de impresso propõe também um novo padrão de organização do *corpus* dos saberes pedagógicos. Nele, o impresso passa a ser organizado com a pretensão de totalizar e sistematizar doutrinariamente um campo de saberes –o da pedagogia– investindo-o do caráter de *corpus* de conhecimentos dedutivamente derivados de conhecimentos filosóficos ou científicos.

Esse modelo de impresso não se estrutura necessariamente em contraposição ao modelo *caixa de utensílios*. Como se viu no caso paulista, não parece ter havido incompatibilidade entre os dois modelos, pelo menos nos usos que para eles foram prescritos aos alunos–mestres da Escola Normal da Capital. O *Tratado de Pedagogia* se contrapõe discursivamente aos impressos organizados como *livros de aconselhamento* que circularam no decorrer do século XIX, acompanhando a longa história da gradativa profissionalização dos processos de formação e recrutamento de professores.

O modelo *livro de aconselhamento* é produto de uma tradição mais antiga do que a que conformou o impresso como *caixa de utensílios*. Sua configuração é herdeira da longa tradição de um gênero: o das preceptivas ou livros de aconselhamento de príncipes, que tiveram o seu apogeu nos séculos XVI e XVII. Segundo Hansen, a característica principal desse gênero “conhecido na Idade Média como *speculum* ou *specula Principum*, é apresentar o elenco completo das virtudes cristãs que definem o bom governo”, definido este a partir de categorias teológico-políticas irredutíveis aos modos iluministas e pós-iluministas de definição da experiência histórica. Fundamentando-se na metafísica cristã, escolástica e neo-escolástica, e pressupondo a repetição do costume tradicional, o gênero recicla padrões antigos, gregos, latinos, patrísticos e medievais, adaptando-os à centralização monárquica dos séculos XVI e XVII e representando-os em formulações éticas ordenadas pela retórica (Hansen, 2002, p. 62).

Retomando tópicos e recursos retóricos dessa tradição, muitos livros de pedagogia que circulam no século XIX organizam-se como *livros de aconselhamento* recheados de preceitos moralizantes que visam a moldar, segundo representações

éticas de longa tradição no pensamento teológico-político europeu, um novo tipo profissional: o professor. Como em um manual de autoria de Charbonneau, que teve larga circulação no Brasil, esses *livros* pretendiam-se fundados no bom senso e no senso comum ditados pela experiência ordinária dos “meios mais eficazes de cultivar as faculdades intelectuais e morais”, extraíndo dela o norte a seguir para bem educar a juventude (Rapet, in Charbonneau, 1885, p. I, II). Aliavam ao intento moralizante objetivos mais pragmáticos, fornecendo ao professor informações e conselhos úteis para o exercício da *arte de ensinar*.

Tome-se aqui o caso da literatura pedagógica francesa, onde o gênero fez fortuna, difundindo-se concomitantemente para além das fronteiras da França, por via de traduções ou da exportação de manuais, como o de Charbonneau¹⁵. Na França, podemos identificar traços da presença do modelo *livro de aconselhamento* em um tipo de literatura profissional nascida sob a monarquia de Julho. Patrick Dubois a descreve: são manuais de pedagogia teórica e prática para uso de mestres e alunos–mestres, habitualmente redigidos por altos funcionários da instrução pública –diretores de escola normal e inspetores– que retomavam freqüentemente lições ou conferências proferidas para mestres ou futuros mestres, objetivo principal expor, comentar e adaptar à situação escolar as regulamentações oficiais. Caracterizavam-se por fornecer aos alunos-mestres, aos candidatos aos concursos para professor e

¹⁵ No caso brasileiro, vale a pena referir a presença desse tipo de literatura no significativo número de títulos franceses que compuseram o acervo originário da Biblioteca da Escola Normal da Capital na Província de São Paulo, hoje integrado na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Chegaram à Escola Normal em 1883, comprados por Paulo Bourroul, então professor e diretor dessa escola, em viagem que realizou à França. A circulação desse tipo de literatura no Brasil vem sendo registrada por diversos pesquisadores. Os integrantes da equipe que desenvolveu, com apoio do CNPq, sob minha coordenação, o projeto de pesquisa *Livros e revistas para professores: produção e circulação de modelos pedagógicos*, levantaram informações importantes a respeito da circulação desse tipo de literatura. Por exemplo, uma das pesquisadoras da equipe, Leonete Luzia Schmidt, registrou que diversos exemplares do Manual de Daligaut foram comprados na Província de Santa Catarina, na década de 1870, por determinação de seu Presidente, que os mandou distribuir para os professores. Daligaut aparece também referido nas Conferências Pedagógicas realizadas em 1873 no Rio de Janeiro, como uma das principais referências dos debates. Os manuais de autoria de Eugène Rendu e de Charbonneau integram ainda hoje o acervo Paulo Bourroul da Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade. O *Compendio de Pedagogia para uso dos alunos da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro*, de autoria de Antonio Marciano da Silva Pontes (1881), que circulou no Brasil nas últimas décadas do século XIX, pode ser considerado como um exemplar dessa modalidade de impresso. Esse Compendio foi analisado por Heloisa Villela (2002) em sua tese de doutoramento com o apoio do estudo de Hansen (1996) sobre o tipo cultural seicentista do “discreto”. Antonio Marciano da Silva Pontes era professor e diretor da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro e o *Compendio* de sua autoria foi especialmente redigido para os alunos da 1ª Cadeira dessa Escola. Sua utilização não se restringiu, entretanto, ao Rio de Janeiro. José Lourenço Rodrigues, retratando as práticas de exames orais da Escola Normal da Capital da Província de São Paulo, relata uma situação em que o examinador interpela um candidato interrompendo a exposição que este fazia, nos seguintes termos: “Tudo isso doutrina o Pontes no seu compêndio. Diga-nos agora se o Charbonneau perfilha a mesma posição” (Rodrigues, 1930, p. 126).

aos mestres em exercício ‘conselhos úteis’ para a prática docente, valendo-se da autoridade dos “fatos comprovados” pela experiência ordinária e evitando os debates doutrinários (Dubois, 2002, 89).

Em trabalho sobre o *Dicionário de Pedagogia* de Ferdinand Buisson, Patrick Dubois acompanha o destino dessa literatura, com a finalidade de recuperar a tradição pedagógica em que o *Dicionário* se inscreve. Observa que, marcada por uma retórica da utilidade, que obedecia a uma lógica comercial, essa literatura correspondeu também à rejeição reiterada de uma pedagogia filosófica de modelo alemão. Cita prefácio de Eugène Rendu, no seu *Manuel de l'enseignement primaire*, em que os propósitos da publicação se explicitam pelo negativo, como recusa desse modelo de discussão filosófica ou exame crítico de sistemas, e se apresentam como intento de exposição de fatos comprovados na prática (Rendu, 1861, p. VII, apud Dubois, 2002, p. 90). Dubois observa também que a supressão, em 1850, do ensino pedagógico nas escolas normais e da prova prática nos concursos para professor freou a publicação e a circulação dessa modalidade de literatura. Mas, desde 1866, prossegue, com as medidas adotadas por Victor Duruy, essa literatura profissional para as escolas normais reencontra a sua legitimidade institucional. Assim, já na Exposição Universal de 1867, o gênero marca sua presença. Em um passeio pela Exposição, Charles Defodon pode identificar algumas dessas obras: *Leçons de pédagogie* de Dumochel; *Cours pratique de pédagogie* de Daligaut; *Cours théorique et pratique de pédagogie* de Charbonneau (Defodon, 1868, p. 168, apud Dubois, 2002, p. 90).

Na França, essa tradição adentra a III República, sustentada por dispositivos legais que, no âmbito das reformas Jules Ferry, fixaram exigências para o recrutamento de professores e estabeleceram os programas das escolas, especialmente das instituições de ensino primário e normal. Favorecida por esses dispositivos legais, uma abundante literatura pedagógica floresce a partir da década de 1880. Muitos dos manuais de pedagogia então publicados enquadram-se no tipo dessa literatura profissional para as escolas normais a que se refere Dubois. É o caso dos manuais de pedagogia que, especificamente destinados aos alunos-mestres das escolas normais que pretendiam obter o *brevet elementar* para ensinar nas escolas primárias¹⁶, seguiam o padrão de aglutinar informações e preceitos doutrinários esparsos, selecionados em função das exigências estabelecidas por esses concursos.

Contrapondo-se a esse tipo de literatura pedagógica, começa a circular na França um novo tipo de impresso, mais perfilado com as novas orientações que a política de Jules Ferry e de Ferdinand Buisson vinham imprimindo à formação dos professores da nova escola republicana. O *Tratado de Pedagogia*, de que o manual de autoria de G. Compayré, *Cours de pédagogie théorique et pratique*, é o mais importante exemplo, parece ter sido talhado para corresponder a essas novas orientações.

¹⁶ A partir desse critério de destinação, Michele Roullet (2001) constitui o seu *corpus* de análise, em estudo que realiza sobre os manuais de pedagogia editados na França entre 1880 e 1920.

Compayré, republicano gambetista, foi apontado como um dos autores mais importantes para a consolidação das ciências da educação. Teve marcada presença no mercado editorial, produzindo uma literatura pedagógica cuja circulação lhe valeu o estatuto de “representante exemplar” de uma época –o momento Compayré (Charbonnel, apud Rouillet, 2001, p. 6). Esse momento, marcado pela emergência intelectual e institucional da ciência da educação (Nóvoa, 1998; 2002), é também marcado pelo nascimento da literatura pedagógica que, segundo o ponto de vista sustentado neste artigo, pode ser descrita por sua adequação a um modelo: o *Traçado de Pedagogia*.

Os manuais de autoria de Gabriel Compayré tiveram larga circulação no Brasil, propondo-se como modelo de articulação discursiva dos saberes pedagógicos, por décadas a fio¹⁷. Na lição de abertura de um dos cursos que ministrou na França, Compayré, citando um pedagogo alemão, sintetizava o que, no parecer de Gautherin, seria um dos principais desígnios da disciplina institucionalizada alguns anos mais tarde, ainda no âmbito das reformas Jules Ferry. Dizia ele: “La tâche de notre époque (...) est de fonder une science de l'éducation qui proscrive à jamais cette éducation ignorante et pleine de tâtonnement, dont les expérimentations sont toujours à commencer” (Compayré, 1874, p. 29-30, apud Guatherin, 2002, p. 15).

As estratégias de reconfiguração do campo dos saberes pedagógicos que as reformas Jules Ferry mobilizaram pretenderam dar um novo estatuto a esses saberes, fazendo que fossem ministrados cursos universitários de pedagogia ou ciência da educação nas faculdades de Letras. Jacqueline Gautherin (2002) examina os dispositivos administrativos que, a partir de 1883, engendraram o processo de institucionalização do ensino dessa disciplina na universidade francesa e analisa a pedagogia construída e ensinada nesses cursos. Suas análises mostram como um dispositivo administrativo assegurou a esses cursos um público e uma demanda social: um conjunto concertado de medidas legislativas fixou programas e exames de ensino primário e secundário, produzindo com eles a demanda de formação pedagógica que os cursos vieram suprir. As análises mostram também que a institucionalização desses cursos foi fruto de um ambicioso projeto político de fundação de uma sociedade laica e de socialização e moralização da juventude, que teve em Ferdinand Buisson o seu principal artífice (Gautherin, 2002, p. 87; 247-285; 329).

Nas conferências de abertura desses cursos, observa Gautherin, a ciência da educação é unanimemente definida pela referência a um princípio de interesse geral, seja na forma de uma filosofia política e moral, seja sob a forma da sociologia (Gautherin, 2002, p. 228). Os professores, quaisquer que fossem as suas divergências, assim como os reformadores da Instrução Pública, pregavam todos o respeito pelo

¹⁷ Os manuais *Cours de pédagogie théorique et pratique* e *Psychologie appliquée à l'éducation* são muito citados em um conjunto de cinco periódicos educacionais paulistas publicados entre 1902 y 1930. Segundo estudo de Margotto e Souza (2000), eles ocupam o 2º lugar entre as citações que aparecem nesses periódicos entre 1902 y 1911 e o primeiro lugar entre 1912 e 1917.

interesse geral e o amor da pátria. Esse civismo partilhado, essa preocupação moral e política, aliada à formação filosófica dos professores e à inserção da disciplina nos padrões do ensino universitário francês, conferiram à pedagogia ministrada um altíssimo grau de generalidade. A necessidade de fazer nascer uma disciplina com perfil universitário reforçou essa característica, forjando um discurso pedagógico marcado pela abstração, instalado na generalidade dos princípios e da regra. Nada mais estranho a esse discurso do que quaisquer referências a crianças singulares, procedimentos de ensino ou situações escolares particulares. Um dispositivo retórico estatuiu esse discurso como “ciência”, organizando-o segundo um dos lugares-comuns mais recorrentes na pedagogia francesa do período: o encadeamento *ciência fundamental*” *ciência aplicada-prática*, no qual a prática depende sempre de uma ciência aplicada, proposta como uma ciência de segunda ordem, que por sua vez depende de uma ciência mãe (Gautherin, 2002, p. 232).

Essa pedagogia universitária durou na França enquanto o dispositivo administrativo que lhe deu sustentação esteve vigente e enquanto a política voluntarista dos reformadores da Instrução Pública permaneceu animando o projeto republicano. Observa Gautherin que, passado o tempo da consolidação da democracia liberal e da luta pela institucionalização da escola laica, essa disciplina desapareceu do cenário universitário francês. Depois da Primeira Grande Guerra, o dispositivo que a sustentava foi-se decompondo pouco a pouco e o projeto de moralização e socialização da juventude deslocou-se para as escolas normais.

Não é possível deixar de estender a caracterização que faz Gautherin da ciência da educação produzida nesses cursos universitários à pedagogia difundida por manuais de pedagogia, como os de autoria de Compayré, que lhes são contemporâneos. Se essa afirmação é pertinente, pode-se sustentar que, contrastando com o destino relativamente efêmero desses cursos, os manuais de pedagogia produzidos na ambiência cultural das Reformas Jules Ferry terão melhor sorte, difundindo, para além das fronteiras francesas, um novo tipo de literatura que terá peso significativo na configuração do campo da pedagogia. Objetos culturais datados, produzidos em circunstâncias marcadas por estratégias políticas, pedagógicas e editoriais determinadas, esses Manuais ganham vida própria, passando por circuitos estranhos à situação particular em que foram produzidos. Difundindo um modelo de configuração do campo doutrinário da pedagogia, que seria apropriado segundo códigos inscritos em contextos culturais e políticos muito distintos, essa literatura sedimentou um modelo de organização do campo dos saberes pedagógicos sistematizado segundo a tópica corrente que propunha uma articulação linear e descendente entre o que era definido como ciência pura, ciência aplicada e prática. Essa nova literatura não se organiza mais como *livro de aconselhamento*, nem como *caixa de utensílios* destinados a balizar a *arte de ensinar*. Ela se organiza como *Tratado de Pedagogia*, como corpo sistematizado de saberes e de doutrinas dedutivamente estabelecidos a partir de princípios de natureza científica ou filosófica. No *Tratado*, os usos escolares do

impresso são regulados por normas distintas daquelas que prescrevem a arte de bem ensinar como boa cópia de modelos.

O tratado é um gênero tradicionalmente didático que compendia teorias sobre determinado campo de saber, expondo-as analiticamente por meio de argumentos de autoridade e exemplos. Considerado segundo sua forma, o tratado é compêndio ou súmula que opera dissertativamente aplicando o estilo médio, caracterizado pela propriedade vocabular, pela clareza e pela brevidade das definições, argumentos e exemplos. Estabelecendo relação com discursos anteriores ou contemporâneos do seu gênero ou de outros gêneros, o tratado põe em cena a *tradição* do campo de saber específico que compendia; ou seja, as autoridades canônicas, científicas, comprovadamente “verdadeiras”, que se devem ter em mente quando se trata daquele saber. No caso do *tratado de pedagogia*, que faz seu aparecimento no bojo do movimento de constituição do próprio campo disciplinar que compendia, a função inventa essa *tradição*, fundando os saberes compendiados em campos disciplinares mais consolidados, que são chamados a lhes conferir autoridade. Assim é que, amalgamando “princípios” ditos filosóficos ou científicos com saberes extraídos da experiência de casos considerados de “bom senso” e muita vez de senso comum acumulados como cultura escolar informal, o *tratado de pedagogia*, se configura como manual que compendia e sistematiza os saberes que estatui necessários ao exercício da docência. Na autoridade magistral da enunciação que o constitui como súmula ou compêndio desses saberes, são apagadas as marcas das circunstâncias históricas específicas que presidiram a sua produção, fazendo com que o gênero *tratado* se confunda com o próprio campo da pedagogia que se propõe compendiar. É assim que o modelo discursivo que conforma e articula os saberes pedagógicos compendiados no *Tratado de Pedagogia* ganha vida própria, desvinculando-se das práticas datadas que o produziram e puseram em circulação e produzindo os saberes que compendia como *corpus* de proposições doutrinárias dedutivamente derivadas de conhecimentos filosóficos ou científicos. Teria nascido assim a pedagogia como ciência?

Bibliografía

- A ESCHOLA PÚBLICA. (1896). São Paulo: Typ Industrial de São Paulo.
- BOTO, C. (1997). *Ler, escrever, contar e se comportar; a escola primária como rito do século XIX português (1820-1910)*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. (Tese de Doutorado)
- BOURROUL, P. (1883). *Carta ao Presidente da Província Francisco de Carvalho Soares Brandão, acompanhada de listagem*. Arquivo do Estado. Escola Normal. C5131.
- BRÉMOND, F. (S. F.) *Lectures de pédagogie pratique*. Paris: Delagrave.
- CARVALHO, L. (2000). Nós através da escrita: revistas, especialistas e conhecimento pedagógico (1920-1936). *Cadernos Prestige* 3. Lisboa: Educa.
- CARVALHO, L.; CORDEIRO, J. (2002). Brasil-Portugal nos circuitos do discurso pedagógico especializado (1920-1935). Um estudo histórico-comparado de publicações de Educação. *Cadernos Prestige* 9. Lisboa: Educa.
- CARVALHO, M. (2001). A caixa de utensílios, o tratado e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura de professores. Em Diana Gonçalves Vidal e Maria Lucia Hilsdorf (Org.). *Tópicos de história da educação*. São Paulo.
- CERTEAU, M. (1994). *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes.
- CHARTIER, A. (1993). *Les faïences ordinaires de la classe: un enjeu pour la recherche et la formation*. Milieu et liens sociaux, Yves Gromeyer Ed, Rhône-alpes.
- CHARTIER, R. (1996). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- _____. (1994). *A ordem dos Livros. Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Trad. Mary del Priore. Brasília: EUB.
- _____. (1990). *A história cultural. Entre práticas e representações*. Tradução: Maria Manuela Galhardo.
- COELHO, J. (1893). *Princípios de pedagogia*. São Paulo: Teixeira.
- COMPAYRÉ, G. (1885). *Cours de pédagogie théorique et pratique*. Paris: Delaplane, s.d. 27ª ed.
- COMPÈRE, M. (1995). *L'histoire de l'éducation en Europe*. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit. Paris: INRP/Peter Lang.
- CORREIA, A. E SILVA, V. (2002). Manuais pedagógicos – Portugal e Brasil – 1930 a 1971 – produção e circulação internacional de saberes pedagógicos. *Cadernos Prestige* 13. Lisboa: Educa.

- DUBOIS, P. (2002). *Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson. Aux fondations de l'école républicaine (1878-1911)*. Bern: Peter Lang.
- FERNANDES, A. (2002). Analyse comparée de la connaissance pédagogique au Portugal et au Brésil: une lecture des revues pédagogiques (1880-1930). Dans Rita Hostetter e Bernard Schneuwly (Ed.). *Science(s) de l'éducation 190-200 siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires*. Bern: Peter Lang.
- GUATHERIN, J. (2002). *Une discipline pour la République. La Science de l'éducation en France (1882-1914)*. Bern: Peter Lang.
- GAUZERE, M. (1987). La nebuleuse: enquête sur l'histoire culturelle. Dans Jean Pierre Rioux (Dir.) *L'histoire culturelle de la France contemporaine (Bilans et perspectives de la recherche)*. Paris: Ministère de la Culture et de la communication/CNRS.
- HANSEN, J. (2002). Educando príncipes no espelho, Em Marcos Cezar de Freitas y Jr. Moysés Kuhlmann (Org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez Editora.
- _____. (1996). O Discreto. Em A., Novaes, *Libertinos libertários*. São Paulo: Companhia das Letras.
- JULIA, D. (1995). La culture scolaire como objet historiografique. *Pedagogia histórica. International Journal of the History of education*. Séries Suplementarias, vol 1. Ordenado por A. Novaes; M. Depapae; Johanningmeier.
- MARGOTTO, L. (S. F.). *A psicologia chega à escola: o saber psicológico nos periódicos educacionais (São Paulo – 1890-1930)*. SP: FEUSP (Tese de doutorado).
- MARGOTO, L. E SOUZA, M. (2000). Em Marta Maria Chagas de Carvalho e Diana Gonçalves Vidal (Org.). *Biblioteca e formação docente (percursos de leitura)*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 37-63.
- MONARCHA, C. (1999). *Escola Normal da Praça. O lado noturno das luzes*. São Paulo: Editora da Unicamp.
- NÓVOA, A. (2002). La raison et la responsabilité: une science du gouvernement des ames. Dans Rita Hostetter e Bernard Schneuwly (Ed.). *Science(s) de l'éducation 190-200 siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires*. Bern: Peter Lang.
- _____. (1998). *Histoire & Comparaison (Essais sur l'Éducation)*. Lisboa: Educa.
- _____. (1987). *Le temps des professeurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- NUNES, C. E CARVALHO, M. (2005). *Historiografia da Educação e Fontes*. Em José Gonçalves Gondra (Org). *Pesquisa em história da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- PRESTES, G. (1896). *Relatório da Escola Normal apresentado ao Sr. Dr. Alfredo Pujol M.D Secretário dos Negócios do Interior pelo Diretor Gabriel Prestes*. São Paulo: Typografia do Diário Oficial.

- _____. (1893). *Relatório da Escola Normal apresentado ao Sr. Dr. Alfredo Pujol M.D Secretário dos Negócios do Interior pelo Diretor Gabriel Prestes*. São Paulo: Typografia do Diário Oficial.
- RIoux, J-P. ET SIRINELLI, J-F. (DIR.).(1997). *Pour une histoire culturelle*. Paris: Seuil.
- RODRIGUES, J. (1930). *Um Retrospecto. Alguns subsídios para a história pragmática do Ensino Público em São Paulo*. São Paulo: Instituto D. Ana Rosa.
- ROULLET, M. (2001). *Les manuels de pédagogie (1880-1920). Apprendre à enseigner dans les livres?* Paris: PUF.
- SCHRIEWER, J. (2001). Formas de externalização do conhecimento educacional. *Cadernos Prestige 5*. Lisboa: Educa.
- VILLELA, H. (2002). *Da palmatória à lanterna mágica: a Escola normal da província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868- 1876)*. Universidade de São Paulo. (Tese de Doutorado).
- VINCENT, G. (1980) *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon/Paris: Presses Universitaires de Lyon/Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- VIÑAO, A. (1996). Por una história de la cultura escolar. *Culturas y civilizaciones*. III Congreso de la Asociación de História Contemporânea. Valladolid.
- WHITE, E. (1911). *A Arte de Ensinar. Um manual para mestres, alunos e para todos que se interessem pelo verdadeiro ensino da mocidade*. Vertido do inglês por Carlos Escobar, a convite do Exmo. Sr. Dr. Oscar Thompson, Diretor Geral do Ensino em São Paulo (Brasil). São Paulo: Siqueira Nagel & Comp.
- WARDE, M. (1990). Contribuições da História para a Educação. *Em Aberto*. Brasília: INEP, Ano 9, no. 47, jul/set.