

Lições a aprender nos manuais que ensinam a ensinar: rotas do além mar (Portugal e Brasil, 1870-1970)

Vivian Batista da Silva*

Resumo

O presente texto examina os saberes produzidos e postos a circular nos manuais pedagógicos publicados em Portugal e no Brasil entre 1870 e 1970. É possível afirmar que os manuais portugueses e brasileiros aproximaram-se em vários sentidos. Eles partilharam praticamente os mesmos temas e referências. Neles, a Europa e os Estados Unidos foram imaginados enquanto espaços de progresso, onde ocorreram as mais inovadoras e exemplares experiências educacionais. Isso construiu uma visão implícita às citações usadas nos manuais pedagógicos: de um lado, aquelas originadas em países que tiveram o que ensinar e, de outro, aquelas originadas nos países que tiveram muito que aprender. As produções portuguesas e brasileiras estiveram mais ligadas aos países tidos como «atrasados» em termos educacionais. Os textos da escola normal apresentaram a educação em Portugal e no Brasil, integrando o amplo processo de difusão mundial da escola, numa perspectiva transnacional.

Palavras chave

História transnacional da educação, espaço lusófono, escola moderna, formação de professores

Recepció original: 17 de febrer de 2024

Acceptació: 22 de març de 2024

Publicació: 30 de juny de 2024

Introdução

Ao analisar manuais pedagógicos portugueses e brasileiros, este texto trata de viagens feitas em rotas do além-mar¹. O intuito é compreender a constituição de determinadas leituras para professores, desde a edição dos títulos mais antigos dos quais se tem conhecimento, na década de 1870, até o século seguinte, quando foi notável o uso mais recorrente de fotos, ilustrações, capas coloridas, letras maiores, enfim, um conjunto de técnicas editoriais que configuraram outras modalidades de escritos e motivaram práticas de ler pouco frequentes até aquele momento.

Os alunos da escola normal usaram os manuais para estudarem pela primeira vez as questões relativas ao ofício de ensinar, encontrando nesses textos os saberes a partir dos quais conceberam sua profissão. Ao pretender dar conta dos modos pelos quais esses títulos elaboraram toda uma *cultura docente* (Perrenoud, 1993) e *escolar* (Chervel, 1990; Julia, 1995), o trabalho aqui apresentado interrogou-se em que medida os livros dos normalistas colaboraram para a consolidação do tipo de escola conhecido em diversas partes do mundo e procurou evidenciar dois aspectos intimamente relacionados. Por um lado, analisou como esse material foi criado no interior de projetos de formação de um

(*) Vivian Batista da Silva é professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e Diretora da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Desenvolve estudos nas áreas de história da educação e didática, pesquisando manuais pedagógicos, leituras e formação de professores. Orcid: 0000-0002-5509-2008. Correio eletrônico: vivianbatista@usp.br

(1) Na perspectiva de estudos que ultrapassam as fronteiras nacionais, vale ressaltar que este texto integra esforços em torno do Projeto Temático *Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)*, que conta com apoio da Fapesp (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo) desde 2019 (Processo número 18/26699-4).

número significativo de professores para trabalharem em instituições escolares marcadas por formas específicas de trabalho e personagens próprias, sobretudo os mestres e alunos. Por outro lado, examinou os manuais pedagógicos como instâncias de produção e circulação dos saberes que fundamentaram esse modelo de ensino. Assim, a história dos manuais articulou-se à difusão mundial da escola e dos saberes pedagógicos.

Procurando reunir em escritos aparentemente sintéticos as questões tidas como essenciais para os educadores, os autores dos manuais citaram palavras de pedagogos, filósofos, sociólogos, psicólogos, biólogos e outros cientistas para definirem as funções docentes, os papéis dos alunos e os métodos de ensino a serem empregados. Quando mencionaram, explicaram ou resumiram diversas ideias, essas pessoas exerceram papel fundamental nas redes de comunicação estabelecidas entre os chamados «teóricos» e os professores, em suas práticas cotidianas. Os manuais mediarão assim a compreensão do pensamento educacional, expondo aos normalistas algumas informações que essas pessoas ainda não tinham lido ou entendido. Por isso, foi inerente a esses livros um certo tom didático ou professoral. O intercâmbio ocorreu quando os textos citaram autores, livros, revistas; explicaram o quanto determinadas ciências puderam ser úteis à pedagogia ou situaram as iniciativas educacionais levadas a efeito em várias partes do mundo. Desse modo, a circulação de saberes ocorreu basicamente nas relações com o «Outro», quando os manuais articularam conhecimentos do campo pedagógico com os de outras áreas, bem como as informações originadas no país onde os títulos foram publicados com outras provindas de diferentes partes do mundo. Esse movimento de ideias remete aqui à metáfora da viagem, um processo fundamental para que o modelo escolar, seus fundamentos e práticas, seja conhecido e vivido nas mais diferentes partes do mundo.

O movimento de saberes caminhando de um lugar para outro favoreceu o uso de diversas referências na elaboração de conhecimentos pedagógicos. Quando determinadas obras foram divulgadas – e outras esquecidas – estiveram em jogo questões relacionadas ao prestígio de certos nomes entre os professores, bem como determinações de ordem econômica, relativas ao interesse das editoras na propaganda de certos títulos. Os saberes moveram-se de um lugar e período determinados para outros e transformaram-se nesse caminho, de acordo com as múltiplas situações em que se apresentaram. Houve casos de teorias «deslocadas» de uma cultura para outra, tal como quando os famosos postulados americanos acerca da educação democrática, elaborados por Dewey, foram importados para outras partes do mundo durante o século xx (Silva, 2001). Cada trajeto percorrido por essa e outras teorias envolveu diferentes leituras nos vários locais nos quais foram conhecidos, criando diferenças relativas às ideias tais como foram originalmente escritas. Ao se constituírem como vias de circulação de conhecimentos pedagógicos, nas quais foram apresentadas determinadas ideias aos futuros professores, os manuais pedagógicos colaboraram para a construção e difusão das instituições de ensino e das formas pelas quais ela foi concebida.

Poder-se-ia aqui evocar outra metáfora, para além da viagem. Valeria a pena comparar os saberes usados nos manuais aos fios de uma *corda discursiva* (Nóvoa, 2000), tecida ao longo do tempo e graças à comunicação existente entre diferentes espaços. As diversas interpretações de um pensamento comportam elementos de continuidade: o entrelaçamento de uma corda só é possível graças aos fios já existentes; a partir dos quais outros entrelaçamentos se tornam possíveis. Entretanto, ao se reentrelaçar, a corda assume

novas configurações, adquirindo outros significados. Como uma espécie de corda, o modelo escolar expandiu-se em diferentes lugares do mundo com características muito parecidas, ao mesmo tempo em que alguns contornos específicos configuram-se em diferentes lugares e momentos, desde o século XIX (Nóvoa e Schriewer, 2000). Há que se reconhecer uma *comunidade de sentido* fundamentada nas ideias de autores conhecidos em vários países, compondo *a melhor geração pedagógica de sempre* (Nóvoa, 1995). E os modos pelos quais esses nomes foram dados a ler diferiram no decorrer dos anos e no interior de diversos lugares. Nessa perspectiva as redes comunicacionais assumiram dimensões muito amplas, atingindo escalas nacionais, internacionais e mundiais. Palavras e enunciados das mais variadas naturezas circularam, desde explicações científicas acerca da criança, justificativas para o uso de determinado método didático, definições para o papel do professor e da escola, até prescrições minuciosas sobre como agir em sala de aula. Nesses termos, as constituições dos manuais para professores e da escola resultaram de conexões estabelecidas em diversas partes do mundo.

Nem a escola, nem os saberes pedagógicos, nem os manuais para professores foram dados naturais, não estiveram meramente *lá*, como entidades independentes e a-históricas. Do mesmo modo, a expansão mundial das instituições de ensino e dos conhecimentos pedagógicos envolveram simultaneamente as nações, os grupos e os indivíduos. Isso favoreceu, por um lado, uma história desse movimento totalizante, relacionado com a expansão do capitalismo nos séculos XV-XVIII, a formação dos Estados-nação, o advento das sociedades industriais e a modernidade, aspectos intimamente relacionados com a construção da escola (Meyer, Ramirez, Sosyal, 1992). No final do século XX cristalizou-se um conjunto de fenômenos sociais, políticos e educacionais que transcendeu as nações e os povos. Esses fenômenos permitiram a autores como Meyer, Ramirez, Sosyal (1992) e Schriewer (2001) assinalarem um processo de *difusão mundial da escola*. Nesse sentido, foram notáveis as observações de autores como Chervel (1990) e Dominique Julia (1995) acerca de uma *cultura escolar* histórica e socialmente construída. Tal como a própria escola, as suas personagens (professores e alunos), o seu funcionamento (processos de ensino e aprendizagem) e seus objetos (dos quais claramente se destacaram aqui os manuais para professores) tiveram uma história e uma tradição de pensamento e vocabulário que lhe deram realidade e presença *no e para* o sistema escolar mundialmente difundido.

Esse modelo foi comumente denominado de *escola de massas*², entendido aqui como um sistema administrado e garantido pelo Estado a todos os cidadãos, sendo, portanto, concebido nos termos de uma instituição pública, leiga, gratuita e obrigatória. Vinculada

(2) Importa salientar algumas observações acerca do uso do termo *escola de massas*, que diferiu aqui de alguns dos sentidos dados a uma espécie de massificação do ensino. No caso brasileiro, por exemplo, esse processo foi associado aos índices da expansão escolar, quando eles atingiram camadas mais significativas da população em alguns estados do país a partir de meados do século XX (Beisiegel, 1989). Entretanto, o que ficou em pauta na presente tese foi uma ideia de escola pública, leiga, obrigatória e gratuita que direcionou as políticas nacionais de diversos lugares do globo, sobretudo a partir de finais do século XIX. O uso da expressão *escola de massas* compartilhou, assim, da opção feita em projetos maiores de investigação – o *Prestige* e os *Estudos comparados sobre a escola – Brasil e Portugal (séculos XIX e XX)* – ao traduzir «mass schooling», a expressão corrente na bibliografia americana e inglesa sobre o tema (Adick, 1989; Meyer, Kamens, Benavot, Cha e Wong, 1992; Meyer, Ramirez e Sosyal, 1992). A palavra *massas* não foi usada para indicar que a escola tivesse assumido configurações idênticas em todos os lugares do mundo. Portanto, para evitar possíveis mal-entendidos, vale ressaltar dois aspectos: um relativo às questões ligadas à própria tradução do termo do inglês para o português e outro referente à opção de não relacionar a ideia de *massas* à de homogeneização.

à constituição dos espaços nacionais, a partir do século XVIII, a escolarização foi entendida como um meio de se garantir uma unidade linguística e cultural. Nesse período os governos europeus passaram a considerar a escola como um meio de promover a unidade nacional, de educar para a cidadania, promover a integração política no interior de seus países (Nóvoa, 1995; Ó, 2003). E a escola colaborou com esse projeto mediante a institucionalização de modos de trabalho específicos a ela, uma espécie de gramática 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 sempre foi o espaço privilegiado de estudo; tempos específicos para as atividades e saberes produzidos para, pela e na escola, compondo o seu currículo (Nóvoa, 1995). Esse tipo de ensino foi por nós conhecido e tomado não como o melhor, mas como o único possível (Tyack, 1974) e a ampla expansão desse modelo só foi possível graças à interação entre as nações e ao contato com ideias do exterior.

Processo semelhante aconteceu em campos como o da música, no qual houve a mistura de formas e gêneros como o *jazz*, o *reggae* ou o *rock afro-celta*; da culinária, na qual foi visível a adoção de pratos típicos de um país como favoritos em outros, como o caso do *curry* com batatas fritas, que recentemente foi incluído na lista das comidas preferidas dos ingleses. Conforme assinalou um grupo de teóricos do hibridismo –como Homi Bhabha, indiano que lecionou na Inglaterra e hoje mora nos Estados Unidos, Stuart Hall, nascido na Jamaica e estabelecido entre os ingleses, Ien Ang, que passou a exercer seu trabalho na Austrália, nasceu na Indonésia e foi educada na Europa; e Edward Said, palestino, cuja infância viveu no Egito para depois se estabelecer como professor universitário nos Estados Unidos– foram significativos os efeitos desse «deslocamento» de ideias, pois a expansão de determinadas informações gerou o enriquecimento ou a perda de tradições regionais ou raízes locais (Burke, 2003).

Saberes viajantes foi uma expressão que poderia ter sido dita de outras formas. Segundo Bernstein (1986), tal mecanismo foi descrito como a *localização* de um discurso, em seu ponto inicial de elaboração, e *deslocalização* do mesmo, quando foi interpretado por outras pessoas, em diferentes contextos e épocas. Num debate acerca d' «A leitura: uma prática cultural», Pierre Bourdieu e Roger Chartier (1996) discutiram as múltiplas apropriações possíveis de um texto. Ao usarem esse termo, os dois autores sugeriram o problema de se determinar a distância entre o que os livros disseram e o que os leitores apreenderam disso, pois a suposição de leituras no plural implicou encontrar pistas sobre as múltiplas maneiras de ler, mais do que simplesmente sobre a produção, circulação e difusão de títulos, por meio de uma análise mais rigorosa e interrogativa acerca do objeto, para depreender os seus possíveis usos. Por isso Roger Chartier (1990, 1998) referiu-se, em muitos de seus estudos, à liberdade regulada dos leitores diante da ordem imposta pelos livros. A metáfora da viagem também remeteu aqui para as observações de Bourdieu (1996) ao explicar a figura do auctor, o produtor de um discurso tido como original, e a do *lector*, o qual usou as palavras de outros autores para produzir seu pensamento, um novo pensamento de acordo com seus próprios interesses e capitais. A partir de relações dessa natureza, o pensamento saiu de seu lugar inicial e «percorreu», nas interpretações de seus leitores, caminhos múltiplos e diversos. Essa dinâmica remeteu, portanto, para as interações entre *auctores* e *lectores* –e entre *lectores* que puderam se tornar

auctores, as quais fundamentaram o contato com experiências, estudos e obras internacionalmente produzidas no campo educacional.

Os saberes viajantes puderam ser tomados também como saberes *traduzidos*. A tradução só foi possível na mediação entre as línguas e entre os pensamentos elaborados numa mesma língua, referindo-se a qualquer processo de transmissão ou de transporte de sentido (Larrosa, 2004, p. 63). Assim, ocorreu uma prática implícita a todo ato de comunicação, na emissão e recepção de qualquer modo de significado. Como diria Steiner (1975), ler foi traduzir. A tradução configurou-se, então, como uma ideia fértil para pensar o transporte de sentido, de uma língua a outra, de épocas a outras, de um contexto a outros. O presente trabalho reconheceu mais do que um sentido meramente técnico na transposição de textos de uma língua para outra, pensando num processo por meio do qual os saberes foram deslocados. Por isso, a transmissão de ideias abriu a possibilidade da invenção e da renovação porque, ao serem comunicados, os saberes dispersaram-se, multiplicaram-se, confundiram-se, numa pluralidade infinita de sentidos. Assim, a troca das informações não foi um movimento de colheita ou cópia, e sim de transporte, de comunicação (Larrosa, 2004).

Edward Said remeteu para esse movimento ao descrever três ou quatro estágios do mesmo. No seu entender, primeiro, houve um ponto de origem, ou algo parecido, um lugar inicial do qual a ideia *nasceu* ou *entrou* para o discurso. Segundo, houve uma distância percorrida, uma passagem através de vários contextos nos quais os saberes moveram-se de um ponto inicial para outro tempo e lugar onde eles assumiram outra configuração. Terceiro, houve uma série de condições –de aceitação ou resistência– impostas à (re)localização de teorias e ideias. Depois, os saberes assim apropriados foram permanentemente transformados por novos usos, em vários tempos e espaços (1983). Em outras palavras, esse foi o *infinito literário* (Said, 1983, p. 126), termo que chamou a atenção para a existência de textos usados como referências nos manuais pedagógicos e que assim foram interpretados, não copiados, para darem origem a outras ideias. E esse movimento foi comum às várias modalidades de impressos usados pelos professores, pois ao longo de décadas nas quais foram sendo elaboradas, lidas, interpretadas e reinventadas, as teorias nas quais a educação fundamentou-se foram como fios entrelaçados a outros, não romperam, portanto, com o passado, mas foram rearticulados continuamente.

Enquanto *vijantes*, os escritores dos manuais pedagógicos foram intermediários, pois colocaram em comunicação saberes teóricos e práticos, relacionados a diferentes áreas de saber. Tal perspectiva sugeriu a importância de se pensar o tema das relações com o Outro, no caso, as várias fontes apreendidas nos manuais. Mas isso não significou apenas uma mobilidade de conhecimentos, pois a *viagem* também produziu uma certa fixidez (Ortiz, 2000). O seu deslocamento foi apenas o primeiro passo percorrido, pois, ao serem divulgadas em diferentes espaços, algumas ideias puderam compor as referências da *cultura escolar*. Embora o professor, a sala de aula, os alunos e a escola terem sido dados a ler de forma semelhante em diversas partes do mundo, os mesmos também foram expostos a diferentes tipos de interpretação, em determinados momentos e espaços. A viagem dos saberes foi, então, um aspecto decisivo para compreender a expansão mundial da escola e a constituição dos manuais pedagógicos como objetos de leitura.

Os manuais pedagógicos nas rotas além-mar

Separados pelo Oceano Atlântico e ao mesmo tempo unidos por uma história comum, Portugal e Brasil, desde 1500 (ano do chamado descobrimento do território brasileiro pelos portugueses) vêm sendo atravessados por dominações e resistências. Sem adentrar nas especificidades dessa longa história, vale ressaltar que, ainda comungando a língua portuguesa, ambos os países podem ser reconhecidos como partes do «espaço lusófono», embora esse suposto pertencimento conduza a algumas ressalvas. Segundo Margarido (2000), a lusofonia é uma forma hegemônica do pensamento social português, mais representado por segmentos conservadores e de direita, chega a ser ignorada no Brasil e outras ex-colônias. Trata-se de um discurso que exalta as relações dos países, apagando suas histórias coloniais, exaltando a hegemonia do português como língua-mãe e vendo as ex-colônias como Estados-filho ou Estado-irmão mais novo.

Não obstante a complexidade das relações entre Brasil e Portugal, outros pontos são notáveis na história de portugueses e brasileiros. Interessa aqui seus projetos de escolarização e formação de professores, desde o século XVIII, quando Portugal e, em seguida, o Brasil, a exemplo do que aconteceu também em outros lugares do mundo, começaram a estruturar sistemas de ensino sob a responsabilidade do Estado, concebendo uma escola destinada a todos de forma leiga, gratuita e extensiva a todos. Em 1759, o Marquês de Pombal procede à estatização do ensino e as «reformas pombalinas da instrução pública constituem expressão altamente significativa do iluminismo português» (Carvalho, 1978, p. 25). É de 15 de outubro de 1827 a data da primeira Lei de Ensino no Brasil, acompanhada de iniciativas, projetos e discussões que, gradativamente, vão mobilizando políticos, médicos, advogados e intelectuais interessados na causa educacional e na construção de uma escola que vai se *democratizar* de forma mais efetiva na década de 30 do século XX (Beisiegel, 1989).

O intuito aqui é examinar, numa perspectiva sócio-histórico-comparada, como em Portugal e no Brasil os professores primários foram formados. Para tanto, percorremos uma parte da história dos manuais pedagógicos publicados nos dois países ao longo de um século, ou seja, desde a publicação dos títulos mais antigos, em 1870, até 1970. Escritos para as aulas da Escola Normal, os manuais pedagógicos foram livros que ensinaram a ensinar. Títulos dessa natureza foram usados em outros lugares. Foram textos obrigatórios para aqueles que, para se tornarem professores, frequentaram a Escola Normal ou prepararam-se para admissão na carreira do magistério. Esses livros são aqui chamados de manuais porque «colocam à mão» de seus leitores as questões nucleares do ensino, versando sobre disciplinas como didática, pedagogia, metodologia ou prática de ensino. Mas poderiam ser chamados também de livros didáticos, compêndios ou sumários. Um propósito sempre foi notável em sua história: reunir em suas páginas, de forma simples e acessível, o que há de *essencial* e *melhor* em educação.

Em Portugal, de 1870 a 1970 foram publicados 25 títulos dessa natureza; no Brasil, foram 55 títulos³. *Compêndio de pedagogia*, escrito por Sá (1870); *Elementos de pedagogia*, de Coelho (1894) e *Didática prática*, de Ferreira (1953) são alguns dos títulos produzidos em Portugal. *Manual de pedagogia moderna*, de Backheuser (1934), *Introdução ao estudo da escola nova*, de Lourenço Filho (1930) e *Didática mínima*, de Grisi (1954) são alguns dos

(3) A listagem completa dos títulos portugueses e brasileiros pode ser encontrada em Silva (2018).

títulos produzidos no Brasil. Em ambos os países foram notáveis as proximidades de algumas alternativas referentes ao preparo dos professores, desde os concursos de admissão de docentes, a criação das Escolas Normais em meados do século XIX, a ênfase em questões metodológicas em meados do século XX. Algumas diferenças também se destacaram. No Brasil, os cursos de formação docente nunca foram extintos, como ocorreu entre os portugueses. O número de manuais brasileiros aumentou progressivamente ao longo do tempo, diversamente do que aconteceu em Portugal (Silva, 2018).

Quais conexões «além-mar» foram possíveis nas páginas desses textos? Ao analisar os vínculos entre Portugal e Brasil quando esses países empreenderam esforços para implantarem e desenvolverem a escola, foi notável um consenso na literatura educacional, inclusive nos manuais pedagógicos: o de que as ideias circulantes foram produzidas num «centro», ou seja, num espaço também *imaginado* no qual estiveram incluídos países como a Alemanha, a França, os Estados Unidos e a Inglaterra⁴. Essa foi uma espécie de imposição dos padrões de determinados países a outros, por meios que não se referiram ao uso da força física, mas a uma *violência simbólica* (Bourdieu, 1996), acabando por se fazer reconhecer a cultura dominante como a mais legítima. De fato, a noção de «ideias fora do lugar» não foi inédita nem na historiografia e já foi usada para se falar da «reprodução social». Nesse sentido Schwarz assinalou que «incansavelmente, o Brasil põe e repõe ideias europeias, sempre em sentido impróprio» (1981, p. 24). Assim o autor usou o termo «ideologia», interpretando um descompasso entre o plano das ideias e o plano das práticas. Isso fez, no seu entender, com que o Brasil «importasse» referências exteriores sem conseguir incorporar em seu cotidiano os ideais de modernidade tão perseguidos. A história de uma suposta ideologia na construção do caráter nacional brasileiro foi objeto de outro trabalho muito conhecido entre os pesquisadores da área, o de Dante Moreira Leite (1983), no qual o autor afirmou que as referências importadas da Europa foram as grandes fontes de inspiração de movimentos como a independência das colônias sul-americanas. Essa foi a razão pela qual: «os temas de nossa independência e de nosso nacionalismo sejam uma transposição, mais ou menos adequada e feliz, dos encontrados no nacionalismo europeu da época» (Leite, 1983).

No âmbito das iniciativas educacionais, Portugal e Brasil também foram tomados como casos de «atraso». Segundo Nóvoa, esse foi:

um estigma de que não conseguimos libertar-nos e que os números foram sucessivamente confirmando: nas primeiras estatísticas do final do século XIX, nos Anuários Internacionais da Educação do pós-Grande Guerra, nos documentos da UNESCO do pós-II Guerra Mundial, nos recentes indicadores publicados pelo OCDE, nas bases de dados da União Europeia, etc. (2000, p. 122)

(4) «A elegância intelectual das análises quanto a um conjunto de conceitos opostos, embora complementares, é bastante atraente. A utilização desses conceitos deve estimular a busca de uma linha de investigação histórica frutífera, apesar de relativamente negligenciada. Os historiadores estão acostumados a estudar a centralização, porém mal começaram a explorar o processo de 'periferização'. Exemplo óbvio vem da história da língua; a crescente centralização política da Grã-Bretanha e da França no século XIX foi acompanhada pela difusão do inglês e do francês e pela marginalização ou 'periferização' do bretão, do galês, do provençal, do gaélico etc. (...) Há, lógico, contramovimentos, movimentos de revitalização linguística na periferia, incluindo declarações da independência das formas provinciais ou coloniais de uma língua, como no caso do inglês americano ou australiano. Todos esses conceitos têm seu valor, mas também seu preço – a ambiguidade, por exemplo. O termo 'centro' às vezes é usado em sentido literal (geográfico), porém outras vezes em sentido metafórico (político ou econômico). Em consequência, declarações como 'a centralização da França foi a obra de Luís XIV' são muito menos claras do que parecem à primeira vista» (Burke, 2002, p. 116).

Tal «impropriedade» dos pensamentos brasileiro e português, como foi concebida durante um certo tempo por alguns autores, em várias «teorias», de inspirações marxistas ou liberais, produzidas no âmbito da Sociologia, foi notável também nos manuais pedagógicos, cujos escritores partiram das referências ao «mundo desenvolvido» para explicarem as realidades dos países tidos como «subdesenvolvidos». Esses esforços desconsideraram as *diferenças* entre as sociedades tidas como «atrasadas» e as dos países «centrais» e postularam a existência de uma continuidade que supostamente iria do subdesenvolvimento ao desenvolvimento. Conforme assinalou Fernando Henrique Cardoso, «a análise das formas específicas da dependência não pode limitar-se à caracterização de uma estrutura reflexa com relação a outra; requer a análise de ambas em sua inter-relação». Assim, as estruturas «dependentes» não foram meros reflexos de outras mais «adiantadas», tiveram sua própria dinâmica no interior dos limites definidos pelas relações de dominação-subordinação entre os países (1969, p. 17). Essa perspectiva de análise justificou a importância da ideia dos *saberes viajantes* porque os conhecimentos educacionais foram *traduzidos* nas mais diversas partes do mundo, incorporando uma pluralidade inerente a eles. Nesse sentido, autores como Popkewitz (2000), delimitaram de forma não hierárquica a relação entre saber e poder, questionando a ideia comum segundo a qual os saberes circulariam num único sentido, desde as «nações centrais» até os «países periféricos». Pelo contrário, o global e o local estiveram, nessa perspectiva, relacionados mediante padrões complexos que foram múltiplos e multidirecionais. A suposição do «atraso educacional» português e brasileiro não resultou, então, de uma impropriedade inerente aos pensamentos elaborados nesses espaços, mas, antes, de uma hierarquia criada entre os países «mais» e os «menos» modernos. Nessa perspectiva, a lógica da expansão da escola pelo mundo classificou os países ora como «exemplos de modernidade» a serem seguidos, ora como grupos a quem coube aprender como organizar seus sistemas de ensino a partir das lições oferecidas pelos países «mais modernos», classificação muitas vezes ligada a questões de ordem econômica. Envergonhando a uns, irritando a outros educadores da época, a suposta posição atrasada de seus países foi um argumento poderoso e incorporado ao discurso educacional português e brasileiro. Certamente, essa lógica de apropriação foi visível nos manuais pedagógicos e não poderia deixar de incorporar a análise feita no presente trabalho, pois ela foi fundamental para se estabelecer determinadas formas de produção e circulação de saberes educacionais e, portanto, foi útil para compreender como os livros das normalistas colaboraram com a difusão de um modelo de ensino conhecido nas mais diversas partes do mundo.

Haveria um espaço lusófono de circulação dos saberes educacionais?

A partir de um minucioso mapeamento dos autores e livros citados nos manuais pedagógicos portugueses e brasileiros, página a página, foi possível identificar quais referências foram mobilizadas nos manuais pedagógicos (Silva, 2018). Para se ter uma ideia do material assim reunido, vale a pena retomar palavras dos próprios signatários dos manuais. Ao apresentar o seu *Pedagogia e metodologia*, Camilo Passalacqua (1887) ressaltou o intuito de imprimir ao seu livro toda a «atualidade possível», reunindo os «conhecimentos adquiridos nos mais proveitosos e autorizados mestres antigos e modernos», articulando-os com «a consciência do dever da parte do mestre e a constante correspondência do aluno» para salvar «a instrução e a educação da nossa mocidade». Em perspectiva semelhante, José Maria da Graça Afreixo e Henrique Freire compilaram os *Elementos de Pe-*

dagogia (1870) recorrendo a produções de «eminentes pedagogistas estrangeiros», devido à «falta de um auxiliar qualquer na língua portuguesa sobre tal matéria». Outros exemplos, de outros títulos, publicados tanto no Brasil quanto em Portugal, desde 1870 até 1970, poderiam ser evocados aqui, evidenciando a importância das referências na escrita dos manuais pedagógicos.

Tal processo, designado por Schriewer (2000) de «externalização», funcionou como uma forma de exercer autoridade para implantar uma reforma. Em tempos nos quais se assistiu a rápidas transformações no nível social, econômico e político, as referências nacionais e internas pouco serviram para justificar projetos e romper com o passado. As referências ao Outro foram usadas, portanto, como forma de autoridade para se construir um projeto de escola no espaço nacional, articulado assim a ideias internacionalmente produzidas e dadas a ler. Muitas pistas levaram a crer que, no caso das referências usadas nos manuais portugueses e brasileiros, diversos espaços educativos foram representados como os mais úteis para o mundo todo, desde o pensamento europeu, notadamente francês e alemão tão divulgado em finais do século XIX até a emergência de novos espaços de influência norte-americana, no século XX. Nos manuais pedagógicos a Europa e a América foram imaginadas enquanto espaços de progresso, nos quais foram levadas a efeito as mais notáveis e inovadoras experiências educacionais, fontes nucleares das proposições que compuseram as formas de ensino difundidas em outras partes do mundo. Isso construiu uma visão implícita às citações usadas nos livros da Escola Normal: de um lado, aquelas originadas em países que tiveram o que ensinar e, de outro, aquelas originadas nos países que tiveram muito o que aprender.

Mas, atentando-se para os dois países isoladamente e examinando-se as relações entre eles estabelecidas ao longo do tempo, essa mesma capacidade permeável não foi visível. Houve, por parte do Brasil, a negação do Outro. Nas raras vezes em que manuais brasileiros fizeram alusão a Portugal, destacou-se o passado colonial, como um conteúdo a ser transmitido nas aulas do ensino primário. E houve, por parte de Portugal, a tendência em se expor o Brasil ora como um filho, ora como um irmão mais. Na verdade, os portugueses e brasileiros sempre apareceram em estatísticas internacionais relacionados a «países atrasados», com experiências de escolarização pouco louváveis (Nóvoa, 2000). A França, a Alemanha e os EUA, em momentos e por razões diversas, ocuparam o lugar de «espaços exemplares», enquanto Portugal e Brasil foram tomados como lugares menos favorecidos, cabendo-lhes dessa maneira o esforço para legitimar e melhorar seus projetos nacionais. Isso também acabou por distanciar Portugal e Brasil, pois nenhum serviu de exemplo para o outro. A história dos manuais pedagógicos portugueses e brasileiros conduziu, portanto, a analisar um problema específico da circulação de saberes educacionais na difusão do modelo escolar, ou seja, a questão dos modos pelos quais países tidos como «atrasados» e «pouco modernos» construíram sua ideia de escolarização através de livros escritos para formarem professores desde finais do século XIX até finais do século XX.

E, se um dos elos entre portugueses e brasileiros na construção da escola foi a incorporação de uma situação periférica no mundo, convém assinalar o fato de o *território lusófono* ter sido marcado também por ausências, negações e distanciamentos. Acerca das maneiras como essa relação foi construída ao longo do tempo, Alfredo Margarido (2000) chamou a atenção para aspectos polêmicos do intercâmbio historicamente estabelecido

entre os dois lados do oceano. Ele expôs a *lusofonia* como uma construção teórica portuguesa baseada na língua. Tal ideia apoiou-se também numa «história comum», «mesmo se esta for frequentemente maculada pela violência do ‘fato colonial’» (Margarido, 2000, p. 13). Segundo o autor, inventar o *espaço lusófono* foi uma tentativa dos portugueses para retomarem relações com suas ex-colônias, rompidas em grande parte durante os anos 1960 e no decorrer do regime ditatorial português. Assim como a *francofonia* e a *hispanofonia*, por exemplo, a *lusofonia* serviu para afirmar particularismos nacionais ou culturais, o que foi dificultado pela difusão de um modelo característico do regime capitalista, o qual, sobretudo a partir de 1815 e tendo como grande potência os EUA, pautou-se na existência de espaços econômicos amplos, sem o controle rígido do Estado sobre a produção e circulação de mercadorias.

Assim, houve *proximidades* –inseridas no âmbito de espaços comuns entre os países– e *diferenças* –pautadas na afirmação das características próprias a cada nação. Nesse *macro-sistema*, onde proximidades e diferenças dialogaram constantemente, ocorreu aquilo que Abdala Júnior denominou como dinâmica do intertexto, «numa perspectiva em que cada literatura nacional ficará situada ao lado de outra, em conjunção, sem a subordinação comparativista do passado, que dava ênfase ao estudo de problemáticas influências» (1989, p. 12). O autor ainda observou o fato de a intertextualidade ter permitido a constante apropriação de um patrimônio coletivo mais amplo que, nos limites do trabalho aqui apresentado, correspondeu a um modelo de escola e de leituras para professores internacionalmente difundidos. Em outras palavras, esse foi um trabalho de *interação* e *transformação*, ao contrário da ideia de *permanência* cultural, que, por sua vez, ameaçou o texto por restringir o seu papel ao de uma simples cópia ou ressonância. Foi dessa maneira que, nas rotas do além-mar, os manuais pedagógicos portugueses e brasileiros apropriaram-se de determinados saberes constantes em obras, experiências e modelos educacionais.

Manuais pedagógicos

Afreixo, J. e Freire, H. (1870) *Elementos de pedagogia*. Lisboa, Tipografia do futuro.

Backheuser, E. (1934) *Técnica da pedagogia moderna*. RJ, Civilização Brasileira.

Coelho, J. (1894) *Elementos de pedagogia*. Lisboa, Matos Moreira & Pinheiro.

Ferreira, O. (1953) *Didática prática*. Lisboa, A Ninfa da Alvalade.

Grisi, R. (1954) *Didática mínima*. São Paulo, Editora Nacional.

Lourenço Filho, M. (1930) *Introdução ao estudo da escolar nova*. São Paulo, Melhoramentos.

Passalacqua, C. (1887) *Pedagogia e metodologia*. São Paulo, Jorge Seckler & Comp.

Sá, A. (1870) *Compêndio de pedagogia*. Lisboa, Tipografia Portuguesa.

Referências

Abdala Júnior, B. (1989) *Literatura, história e política*. São Paulo, Editora Ática.

Adick, C. (1989) «Education in the modern world system». *Education*, núm. 40, p. 30-48.

Beisiegel, C. (1989) «Educação e sociedade no Brasil após 1930». A Fausto, B. (Org.), *História geral da civilização brasileira*. São Paulo, Difel, p. 381-416.

- Bernstein, B. (1986) «On pedagogic discourse». A Richardson, J. (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York, Greenwood Press, p. 205-240.
- Bourdieu, P. (1990) «Leitura, leitores, letrados, literatura». A *Coisas ditas*. São Paulo, Brasiliense, p. 134-146.
- Bourdieu, P.; Chartier, R. (1996) «Chartier, Roger. A leitura: uma prática cultural». A Chartier, R. (Org.) *Práticas da leitura*. São Paulo, Estação Liberdade, p. 231-253.
- Bourdieu, P. (1996) *As regras da arte*. São Paulo, Companhia das Letras.
- Burke, P. (2002) *História e teoria social*. São Paulo, Editora da UNESP.
- Burke, P. (2003) *Hibridismo cultural*. Rio Grande do Sul, Editora Unisinos.
- Cardoso, F. H. (1969) *Mudanças sociais na América Latina*. São Paulo, Difusão Europeia do Livro.
- Carvalho, L. (1978) *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo, EDUSP.
- Chartier, R. (1990) *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa/Rio de Janeiro, Difel/Bertrand Brasil, 1990.
- Chartier, R. (1998) *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília, Ed. UNB, 1998.
- Chervel, A. (1990) «História das disciplinas escolares». *Teoria & Educação*, n.2, p. 177-229.
- Julia, D. (1995) «La culture scolaire comme objet historique». *Paedagogica historica*, núm. 31 (1), p. 353-382.
- Larrosa, J. (2004) *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte, Autêntica.
- Leite, D. M. (1983) *O caráter nacional brasileiro*. São Paulo, Pioneira.
- Margarido, A. (2000) *A Lusofonia e os lusófonos*. Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas.
- Meyer, J.; Kamens, D.; Benavot, A.; Cha, Y.-K.; Wong, S.-Y. (1992) *School knowledge for the masses*. Washington, The Farmer Press.
- Meyer, J.; Ramirez, F.; Soysal, Y. (1992) «World expansion of mass education, 1870-1980». *Sociology of education*, v. 65(2), p. 128-149.
- Nóvoa, A. (1995) «Uma educação que se diz nova». A Candeias, A., Nóvoa, A., Figueira, M., *Sobre a educação nova*. Lisboa, Educa, p. 25-41.
- Nóvoa, A. (2000) «Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique». A Nóvoa, A., Schriewer, J. (Ed.), *A difusão mundial da escola*. Lisboa, Educa, p. 121-142.
- Ó, J. (2003) *O governo de si mesmo*. Lisboa, Educa.
- Ortiz, R. (2000) *Um outro território*. São Paulo, Editora Olho d'água.
- Perrenoud, P. (1993) *Práticas pedagógicas, formação docente e formação*. Lisboa, Dom Quixote.
- Popkewitz, T. (2000) *Educational knowledge*. New York, State University of New York Press.
- Said, E. (1983) «On originality». A *The world, the text and the critic*. Cambridge, Harvard University Press, p. 126-139.
- Schriewer, J. (2000) «Estados-modelo e sociedades de referência». A Nóvoa, A., Schriewer, J. (Ed.), *A difusão mundial da escola*. Lisboa, Educa, p. 103-120.
- Schriewer, J. (2001) *Formas de externalização no conhecimento educacional*. Lisboa, Educa (Cadernos Prestige).
- Schwarz, R. (1981) *Ao vencedor, as batatas*. São Paulo, Duas cidades.

- Silva, V. (2001) *História de leituras para professores*. São Paulo, FEUSP. Dissertação de mestrado.
- Silva, V. (2018) *Saberes em viagem nos manuais pedagógicos*. São Paulo, Editora da UNESP.
- Steiner, G. (1975) *After Babel*. Oxford, Oxford University Press.
- Tyack, D. (1974) *The one best system*. Cambridge, Harvard University Press.

Lliçons per aprendre dels manuals que ensenyen a ensenyar: rutes d'ultra-mar (Portugal i Brasil, 1870-1970)

Resum: Aquest article examina el coneixement que es va produir i circular a través dels manuals pedagògics publicats a Portugal i Brasil entre 1870 i 1970. Val a dir que els manuals portuguesos i brasilers d'aquella època eren similars en diversos aspectes, atès que compartien pel general els mateixos temes i referències. Europa i els Estats Units es van imaginar com a espais de progrés, on van tenir lloc les experiències educatives més innovadores i exemplars. Això va conformar una visió implícita de les fonts utilitzades en els manuals pedagògics: d'una banda, els països originaris que han tingut molt a ensenyar i, de l'altra, els països que han tingut molt per aprendre. Les produccions portugueses i brasileres estaven, per tant, més vinculades a països considerats «endarrerits» en termes educatius. Els textos de l'Escola Normal van presentar l'educació a Portugal i al Brasil, i van integrar l'ampli procés de difusió global de l'escola, des d'una perspectiva transnacional.

Paraules clau: història transnacional de l'educació, espai lusòfon, escola moderna, formació del professorat

Lessons to learn from teaching manual: Overseas routes (Portugal and Brazil, 1870–1970)

Abstract: This text examines the knowledge produced and put into circulation in pedagogical manuals published in Portugal and Brazil between 1870 and 1970. Portuguese and Brazilian manuals were similar in many ways. They shared similar themes and references. In these manuals, Europe and the United States of America were imagined as progressive spaces, where the most innovative and ideal educational experiences occurred. This led to an implicit view of quotes mentioned in the pedagogical manuals: on the one hand, the ideas stemmed from countries that had what to teach; on the other hand, the ideas came from countries that had a lot to learn. The Portuguese and Brazilian productions were more closely linked to countries regarded as educationally «backward». By integrating the worldwide school diffusion process, the texts from normal schools presented the education in Portugal and Brazil from a transnational perspective.

Keywords: Education transnational history, lusophone space, modern school, teacher training

Les leçons à tirer des manuels qui apprennent à apprendre: des routes d'outre-mer (Portugal et Brésil, 1870-1970)

Résumé: Le présent texte examine les savoirs produits et mis en circulation dans les manuels pédagogiques publiés au Portugal et au Brésil entre 1870 et 1970. Il est possible d'affirmer que les manuels portugais et brésiliens se sont rapprochés à bien des égards. Ils ont pratiquement partagé les mêmes thèmes et références. Dans ces manuels, l'Europe et les États-Unis ont été imaginés en tant qu'espaces de progrès, où ont eu lieu les expériences éducationnelles les plus innovatrices et exemplaires. Cela a bâti une vision implicite aux citations utilisées dans les manuels pédagogiques : d'un côté, il y avait celles originaires des pays ayant à enseigner et, de l'autre, celles qui provenaient des pays ayant beaucoup à apprendre. Les productions portugaises et brésiliennes ont été davantage liées aux pays considérés «arriérés» en termes éducationnels. Les textes de l'école normale ont présenté l'éducation au Portugal et au Brésil, intégrant le vaste processus de diffusion mondiale de l'école, dans une perspective transnationale.

Mots-clés: histoire transnationale de l'éducation, espace lusophone, école moderne, formation d'enseignants