

## APRENDENDO A SER PROFESSOR(A) ATRAVÉS DA REVISTA PEDAGÓGICA (1890-1896)

*Sarah Jane Duraes\**

**Resumo:** Este artigo é parte do resultado de uma pesquisa financiada pela FAPEMIG e CNPq, sobre textos e manuais de Pedagogia, desenvolvidas no período de 2008-2010. Ele analisa aspectos do processo de produção, de circulação e do conteúdo de alguns fascículos da Revista Pedagógica, publicada pelo *Pedagogium*, Museu Escolar do Rio de Janeiro, durante o período de 1890 e 1896. A análise aqui apresentada revela, sobretudo, a influência de teorias pedagógicas européias na (re)definição das atribuições do professor para atuar na escola primária brasileira e, principalmente, a polêmica com relação à educação das mulheres e suas possibilidades de atuação no magistério.

**Palavras-chave:** Revista Pedagógica, formação docente, escola normal, Pedagogia

**Abstract:** This article is part of a research aided by FAPEMIG and CNPq, about texts and textbooks of Pedagogy, during the period of 2008-2010. Its analysis aspects of process of production, circulation and subjects of fascicles of Revista Pedagógica, published by *Pedagogium*, Museu Escolar of Rio de Janeiro, during the period of 1890 and 1896. The analysis shows the influence of European pedagogical theories

---

\* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professora da Universidade Estadual de Montes Claros.

in the changing of teacher's tasks to brazilian primary school and, principally, the polemic of the women's education and their possibilities to become a female teacher.

**Key-words:** Revista Pedagógica, teacher training, normal school, Pedagogy

**Resumen:** Este artículo es parte del resultado de una investigación financiada por la FAPEMIG y CNPq, sobre textos y manuales Pedagogía, durante el periodo de 2008-2010. El analiza aspectos del proceso de producción, de circulación y de contenido de algunos de los fascículos de la Revista Pedagógica, publicada por el *Pedagogium, Museu Escolar do Rio de Janeiro*, durante el período de 1890 y 1896. La análisis aquí presentada revela, sobre todo, la influencia de las teorías pedagógicas europeas en la (re)definición de las atribuciones del profesor para actuar en las escuelas primarias brasileñas y, principalmente, la polémica sobre la relación entre la educación de las mujeres y sus posibilidades de actuación en el magisterio.

**Palabras-claves:** Revista Pedagógica, formación docente, escuela normal, Pedagogía

No Brasil, o uso dos impressos - revistas, livros de texto e manuais - nas escolas normais no final do século oitocentista tornou-se um mecanismo de circulação de modelos de ensino concebidos por diferentes teorias pedagógicas<sup>1</sup>. Ao encontro dessa linha de investigação, este texto tem em vista abordar alguns modelos docentes expressos na *Revista Pedagógica*, publicada pelo *Pedagogium*, durante o período de 1890 e 1896. Esses modelos faziam parte de um processo de produção, circulação e apropriação de representações<sup>2</sup> do trabalho docente a partir de teorias pedagógicas que passaram a vigora no final do século XIX.

---

<sup>1</sup> Sobre as principais teorias pedagógicas que circularam na segunda metade do século XIX e na primeira metade do século XX, destacam-se aquelas realizadas por Pestalozzi, Froebel e Herbart.

<sup>2</sup> Ainda que a própria História Cultural apresente uma diversidade teórica acerca do que é *representação*, e na mesma medida polêmicas em torno dela, neste artigo fazemos uso do que foi proposto por Chartier (1990, 1991). Inicialmente, o autor evidencia que o objetivo da História Cultural é "identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler" (CHARTIER, 1990, p.17). Assim sendo, ele articula as representações com as práticas e com as formas de apropriação. Além disso, afirma que esse ramo da História consiste na "compreensão das representações do mundo social, que o descrevem como pensam que ele é ou como gostariam que fosse" (CHARTIER, 1990, p.19). Assim como o autor em pauta, neste artigo, tem-se que as representações de mundo são construídas a partir de grupos que a forjam, valendo-se, neste sentido, do reconhecimento de exercício de poder ou luta de representações e da diferença entre o que representa e o que é representado.

Assim sendo, o presente artigo está dividido em quatro partes. A primeira versa sobre a utilização dos impressos como objeto e fonte de investigação, sobretudo, sobre a sua importância para o conhecimento da história da formação docente. A segunda apresenta um histórico sobre a Revista Pedagógica e as suas condições de circulação no Brasil. A terceira evidencia algumas representações docentes que foram recorrentes nos textos da Revista Pedagógica. Para finalizar, na quarta parte, ressalta-se a tendência à época de as teorias pedagógicas reforçarem certas qualidades femininas e, conseqüentemente, que a mulher seria a mais apropriada para realizar o trabalho docente primário.

### **Textos e manuais para a formação docente: objeto e fonte de investigação**

A análise de textos e manuais destinados à formação docente pautou-se, prioritariamente, por conceitos que permeiam as linhas de investigação que têm como objeto os textos e manuais escolares. Segundo Puelles Benítez (2000), não existe consenso na academia sobre o que vem a ser a linha de investigação dos *manuais escolares*. Essa linha tem agregado a análise de manuais escolares, livros escolares, livros de texto, livros de consulta e de leitura. Portanto, foi possível encontrar diferentes concepções para essas expressões entre os diferentes autores consultados (DELGADO CRIADO, 1983; GÉRARD, ROEGIERS, 1998; PUELLES BENÍTEZ, 2000; MARIN ECED, 2001).

Algumas vezes elas são apresentadas de maneira geral e, outras vezes, tratadas como sinônimos. Posto isso, antes de apresentar alguns conceitos de *manual escolar*, é necessário enfatizar que eles têm sofrido alterações desde a segunda metade do século XIX até nossos dias. Inicialmente, suas principais funções eram, sem dúvida, a transmissão de conhecimento, veiculação de algumas teorias pedagógicas e de valores sociais e culturais. Embora essas funções continuem ainda vigentes nos dias de hoje, a elas se acrescentam objetivos como: propor exercícios, desenvolver hábitos de trabalho, integrar conhecimentos do dia a dia... Desse modo, o manual escolar passou a exercer, sobretudo no século XX, o papel de suporte de aprendizagem mais difundido.

Diante do exposto, é necessário considerar que o manual pode exercer diferentes funções, ter diferentes modos de edição e de apresentação do conteúdo, conforme o utilizador - professor/a e/ou aluno/a -, a disciplina e o contexto social em que foi elaborado. Também pode ser aberto - pode ser completado com conteúdo e/ou método -, ou fechado - como um todo completo e autosuficiente. Os manuais podem assumir os nomes de guias pedagógicos, livros do/a professor/a e do/a

aluno/a. De maneira geral, “[...] um manual escolar pode ser definido como instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem.” (GERÁRD, ROEGIERS, 1998, p. 19).

Mas, de qualquer forma, os manuais e similares têm sido usados por investigadores e investigadoras como fontes de informação sobre determinados aspectos da vida social (e/ou de ensino), ou como objeto de estudo. Sobre isso, um dos primeiros trabalhos espanhóis sobre o uso dos livros de texto, como objeto para a História da Educação, foi escrito por Delgado Criado (1983). O autor, embasado na argumentação de G. H. Harper, apresenta três razões para o uso dos livros de texto:

1º permiten conocer las opiniones e ideas de sus autores, de los profesores y de los alumnos.

2º Ayudan a conocer los canales de comunicación de las ideas en la sociedad y la resistencia que hallan en determinados grupos sociales, así como el desgaste del modelo en un período de años.

3º Permiten ver la simplificación y distorsión a que son sometidas las ideas al ser transmitidas y el tiempo transcurrido entre el lanzamiento de una opinión, su recepción y el cambio en la estructura social.

(HAPER<sup>3</sup> apud DELGADO CRIADO, 1983, p.353)

Além dessas considerações, é necessário identificar quais e em que condições os manuais foram aprovados e/ou reconhecidos como estâncias propagadoras dos ideais do poder público. Nesse sentido, Apple e Cristian-Smith (1991) nos advertem que o manual escolar deve ser reconhecido como um *exercício de poder*, quer dizer, tanto no processo de elaboração como na estância de aprovação do manual, ainda que seja implicitamente, transmite e legitima as relações de desigualdade entre classe, gênero, raça ou geração.

Certo é que, considerados ou não como manuais escolares, livros escolares, ou livros de texto, eles têm despertado o interesse acadêmico como fonte e, sobretudo, como objeto de investigação da História da Educação. Assim, na Espanha<sup>4</sup>, Portugal e América Latina os pesquisadores/as têm usado esses impressos educativos

---

<sup>3</sup> HARPER, G. Textbooks: an under-used source. History of Education. Society Bulletin, 25, Oxford, 1908. p.30-40.

<sup>4</sup> Na Espanha, através do projeto Manuais Escolares (MANES), historiadores e historiadoras da Educação têm consolidado as investigações sobre o uso de manuais nas escolas normais. Inclusive em Manes, a partir da necessidade de desenvolvimento da linha de investigação, um de seus objetivos é estabelecer uma comparação entre os manuais utilizados por diferentes países, uma vez que estes “[...] nos llevaría posiblemente a identificar la existencia y ‘circulación’ de modelos [...]”, como argumentam Guereña, Ossenback y Del Pozo (2005, p.41).

para o estudo da história do currículo das disciplinas, da prática e da organização nas escolas. No Brasil, especialmente nos últimos dez anos, pode-se ressaltar que o debate em torno dos textos e manuais escolares tem sido progressivamente intensificado nos programas de pós-graduação em educação e através de diferentes eventos como, por exemplo, o Congresso de Leitura<sup>5</sup> e o Congresso Brasileiro de História da Educação<sup>6</sup>. Em linhas gerais, as investigações se referem, predominantemente, à análise da organização escolar nos séculos XIX e XX, período em que diferentes governos passaram a usar os textos e manuais escolares como mecanismo de consolidação dos sistemas educativos nacionais (VEGA GIL, 1985; CARVALHO, 1997; PUELLES BENÍTEZ, 2000; RABAZAS ROMERO, 2001a e b).

Acerca dos estudos em torno da formação docente, os textos e manuais constituem fontes privilegiadas para a reconstrução das transformações que se sucederam no campo do ensino e da pedagogia. Especialmente na pedagogia, os manuais foram usados como estratégias para obtenção de estatuto científico dessa área de conhecimento e como veículos oficiais de modelos de professores/as primários/as, durante o processo de formação das escolas normais no século XIX. A origem da denominação de escola normal, aquela que dar a norma docente, explica bem a função de formação docente.

Além dessas argumentações, cabe acrescentar que a investigação em torno de textos e manuais de Pedagogia indicam “[...] también la cantidad de ciencia que fue capaz de envasar su autor para el consumo escolar, el nivel de los conocimientos científicos del propio profesor y la cantidad de pedagogía y habilidad didáctica que su autor es capaz de poner en juego para uso de sus lectores.” (DELGADO CRIADO, 1983, p.354).

## O Pedagogium e a Revista Pedagógica

No Brasil, nas duas últimas décadas do século XIX houve grande incentivo à publicação de impressos destinados à educação e, especialmente, à formação docente.<sup>7</sup> Entre as instituições responsáveis pela publicação desses tipos de im-

<sup>5</sup> Esse evento tem sido promovido pela Associação de Leitura do Brasil e pela Universidade Estadual de Campinas.

<sup>6</sup> Este congresso tem sido promovido pela Sociedade Brasileira de História da Educação, bianualmente, desde o ano de 2000 e especificamente o eixo temático *Impressos, Intelectuais e História da Educação* tem permitido a discussão e divulgação de pesquisas sobre manuais escolares.

<sup>7</sup> Entre os primeiros impressos destinados à formação docente, publicados nesse período, destaca-se o manual *Primeiras lições das coisas*. Seu título original era *Primary Object Lessons*, de Norman Allinson Calkins, e foi publicado no Brasil em 1886 numa versão realizada por Ruy Barbosa. Ele visava orientar os professores e foi amplamente difundido nas escolas normais e primárias no final do século XIX e início do século XX (SOUZA, 1998, p.161). Entre os conteúdos divulgados por esse manual, encontrava-se a orientação do *método intuitivo* no país.

presso, destaca-se a criação do *Museu Escolar do Rio de Janeiro* ou *Pedagogium*, a partir do Decreto nº. 980 do ano 1890, através de Benjamin Constant quando ocupou o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Inspirado em modelos criados em diferentes países, sobretudo europeus, entre eles os de Paris (1879), Lisboa (1882) e o de Madri (1884), os doze capítulos do seu regimento previam uma reorganização de todos os níveis de ensino no país, inclusive a criação de uma rede de instrução pública (AZEVEDO, 1996; GONDRA, 1997a e b; BASTOS, 2002). O *Pedagogium*, desde o início do seu funcionamento até o ano de 1897, esteve sob a presidência do professor Joaquim José de Menezes Vieira<sup>8</sup> (BASTOS, 2002).

O governo brasileiro serviu desse museu para levar, através da *Revista Pedagógica*, o conhecimento (e aplicação) dos métodos de ensino mais aperfeiçoados, dentro e fora do país, aos professores e professoras da escola primária. Como lembra Gondra (1997a e b), essa revista serviu como instrumento para disseminar o novo ideário de trabalho docente proposto pelas teorias pedagógicas e desejado pelo nascente governo. Na verdade, ela foi criada com o objetivo de fazer com que os professores e professoras adquirissem uma nova idéia do que deveria ser a escola e a Pedagogia. Melhor dizendo: esse impresso pretendia divulgar o modelo de professor/a ideal e normatizar, nacionalmente, o sistema de instrução pública.

Vale lembrar que o primeiro número da *Revista Pedagógica* foi publicado em 15 de novembro de 1890, exatamente um ano depois da implantação da República no Brasil. Posteriormente, a publicação da revista se deu conforme indicado no quadro a seguir.

Quadro 1  
Periodicidade e anos de circulação da Revista Pedagógica no Brasil

Periodicidade	Anos
Mensal	1890 (nov. e dez.) e 1891
Trimestral	1894, 1895 e 1896
Irregular	1892 e 1893

Fonte: Gondra (1997a)

<sup>8</sup> Menezes Vieira (1848-1897) durante sua vida esteve empenhado em diferentes atividades relacionadas à educação brasileira. Foi sócio fundador de diferentes instituições beneficentes e de ensino e participou de eventos, no Brasil e no exterior, relacionados à educação. Ademais, esteve em diferentes países da Europa com o intuito de conhecer o processo de ensino e de organização de diferentes escolas, o que lhe permitiu fundar no Rio de Janeiro o colégio Menezes Vieira, em 1875, e instalar ali o primeiro jardim de infância do Brasil. Para tanto, era conhecedor de diferentes teorias pedagógicas e, em especial, da teoria pedagógica desenvolvida por Froebel (BASTOS, 2002, p.42-5).

Os fascículos da Revista Pedagógica foram organizados em nove tomos. Baseando-se nas datas disponíveis no Acervo da Biblioteca Nacional, Gondra (1997a, b) sugere que o último fascículo da revista foi o número 48, datado de 15 de junho de 1896.<sup>9</sup> Mas recopilando os dados no Arquivo Público Mineiro foram localizados os números 49 e 50, relativos ao ano VI, tomo IX, datados de 15 de setembro e 15 de dezembro de 1896, respectivamente. Por outro lado, o periódico *Educação e Revista* menciona que o último número foi publicado em janeiro de 1897. Com essa constatação, cabe perguntar: o número de dezembro é, de fato, o último número? Não se referia o mencionado periódico ao número 50, como último número publicado? É possível que se houvesse publicado outro número posterior ao 50?

Com referência aos artigos da Revista Pedagógica, havia, por exemplo, aqueles que abordavam os objetivos e características da Pedagogia - considerada ciência e arte; outros que mencionavam algumas reuniões e congressos pedagógicos realizados em outros países. Dessa forma, na visão dos seus autores, conseguiriam tirar os professores/as de sua *ignorância pedagógica* (GONDRA, 1997a e b; DURÃES, 2002).

Ademais, a Revista Pedagógica estava dividida em diferentes seções (segundo se mostra no quadro abaixo). Algumas delas estavam presentes em todos os números publicados, enquanto o comparecimento de outras variava segundo o fascículo.

A propósito, eis as seções da Revista Pedagógica:

---

<sup>9</sup> Segundo Gondra (1997a, p.375), a “Revista Pedagógica teve uma duração de seis anos, tendo iniciado sua circulação em 15/11/1890, uma data que sugere ser comemorativa do primeiro aniversário do novo regime republicano brasileiro.” O último número, segundo consta no acervo da Biblioteca Nacional, foi publicado em 15/06/1896, ainda que no periódico *Educação e Revista*, que se apresenta como sucessor da Revista Pedagógica, exista a informação de que o último número tenha sido publicado em janeiro de 1897.

Quadro 2  
Seções e tomos da Revista Pedagógica

Seções*	Tomos
Editorial	I, II, VI
Parte oficial	I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX
Pedagogia	I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX
Pantheon Escolar	I, II, III, V, VIII, IX
Chronica do Exterior	I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX
Chronica do Interior	I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX
Necrologias	I, II
Bibliografia	I, II
Acquisições do Pedagogium	I
Visitas	I, II
Museos Pedagógicos	I
Material colectivo para as aulas do 2º grão	I
Correio	I, II
Notas	I
Anúncios	IV, V, VI, VII
Legislação	VI, VII

Fonte: Gondra (1997a)

\*Foram mantidas a grafia e a língua de seus títulos originais

Conforme o quadro acima, quatro seções estavam sempre presentes na revista: Parte Oficial, Pedagogia, Crônica do Exterior e Crônica do Interior. Essas seções foram constantes ao longo do período de publicação da Revista Pedagógica. Com relação à seção denominada *Parte Oficial*, as intenções eram apresentar um arquivo de todos os atos oficiais referentes ao ensino primário da instrução, desde a criação do Ministério da Instrução Pública até uma sinopse dos atos do Conselho Diretor da Instrução. Avisos, circulares, decretos, regulamentos, programas, tudo isso era fielmente publicado.

Observa-se, claramente, na *Parte Pedagógica*, a quem a revista se destinava: os professores e professoras das escolas primárias. Assim, tendo por objetivo a formação deles e delas, o governo brasileiro dizia:

Se a revista não tem ainda discutido questões transcendentais de utilidade problemática nestes tempos nenhuma responsabilidade cabe ao seu diretor que tem pedido e solicitado acolher os trabalhos dos que se julgam competentes nessas questões. Tem, entretanto, oferecido aos seus leitores artigos muito mais proveitosos ao professorado das escolas primárias. (REVISTA PEDAGÓGICA, 1891, n.º. 33, p.187).

As outras partes também constantes - *Crônica do Interior* e *Crônica do Exterior* - mostram os diferentes interesses do governo. A existência da seção *Crônicas do Exterior* foi justificada da seguinte maneira: “[...] em todos os fascículos



a revista tem apresentado informações interessantes sobre as questões de ensino em diferentes países, insistindo no que se refere ao sul-americano e nos métodos adotados para o ensino daquelas disciplinas que ainda são pouco conhecidas entre nós.” (*Revista Pedagógica*, 1891, n.º. 33, p.187).

Com essas duas seções, o governo brasileiro tentava mostrar os diferentes tipos de ensino, tanto dentro como fora do país. Essa apresentação proporcionaria ao governo a identificação de distintos *níveis* das condições de ensino entre os diferentes lugares, dentro e fora do país, ainda que os padrões ideais de ensino viessem principalmente da França. Essa identificação permitia ao governo, por um lado, conhecer onde e que estratégias seriam necessárias para melhorar as condições de ensino. Por outro lado, ele buscava *nutrir-se* de informações através das experiências que a sociedade julgava positivas. Em suma, as duas seções foram pensadas como instâncias de controle e circulação de modelos educativos.

Com referência à circulação de modelos, e segundo a própria *Revista Pedagógica*, seus fascículos proporcionavam ao Ministério da Instrução Pública, aos professores/as públicos primários de primeiro e segundo grau, escolas normais, escolas municipais, inspetores e diretores das diferentes províncias, obterem informações sobre os diferentes periódicos nacionais e estrangeiros, e sobre as bibliotecas dos museus pedagógicos existentes na Europa, Estados Unidos e Ásia (*REVISTA PEDAGÓGICA*, 1895, n.º. 43, 1895). Nos números 37, 38 e 39 do tomo VII, por exemplo, a revista menciona que, até setembro de 1894, já haviam sido remetidos 8.717 fascículos para o interior do país e 1.428 para o estrangeiro.

Quanto aos autores dessa revista, geralmente eram do sexo masculino, professores e/ou representantes do governo, que atuavam na instrução. Contudo, foi possível identificar a presença de algumas autoras e professoras. Tanto as autoras como os autores dispunham de certo prestígio econômico e tinham uma *valiosa* experiência educativa dentro e fora do Brasil. Inclusive alguns deles/as haviam sido especificamente enviados/as ao estrangeiro em busca de informações sobre as práticas educativas mais aperfeiçoadas.

### **Algumas representações docentes veiculadas pela Revista Pedagógica**

Ao longo do século XIX, o Governo brasileiro impôs novos princípios para a regulamentação do ensino primário e para os mestres e mestras que pertenciam ao quadro docente público. O processo de elevação dos mestres à condição de funcionários públicos e seu reconhecimento como *profissionais*<sup>10</sup> tem sido analisado

---

<sup>10</sup> Enquanto nas sociedades ocidentais, a profissionalização docente começou em torno do século XVI, no Brasil isso não ocorreu até a chegada dos mestres régios portugueses nos séculos XVIII e XIX (VILLELA, 2000).

no Brasil por Arroyo (1985), Catani (2000) e Villela (2000), entre outros. De acordo com uma das primeiras mudanças, o mestre deveria assumir, além da responsabilidade da instrução, a de educação dos meninos e meninas.

Com efeito, através dos textos e manuais destinados à formação docente, o Governo tentava fazer com que a Pedagogia proporcionasse ao professor as ferramentas necessárias para reconhecer a sua prática como um ato de *fé na ciência da educação*. Nesse sentido, a Pedagogia constituiria a ferramenta indispensável que lhe permitiria o conhecimento.

Quantas às funções do professor, elas foram largamente discutidas na Revista Pedagógica. Sobre esse tema, diferentes fascículos apresentaram as características que deveriam possuir o/a mestre/a. Assim, na escola primária, o mestre devia servir de exemplo, dado ao fato de que

[...] só a muita ignorância e a mais absoluta miopia intelectual podem desconhecer a importância do professor primário. Ele é o preparador da futura nação. É ele que tem em suas mãos o gérmen da nacionalidade por vir. É ele quem a educa, quem a prepara, quem primeiro lhe implanta no coração os grandes sentimentos, a nobreza do caráter, e quem lhe ensina uma coisa que se chama - o Dever. [...] Ele tem a seu cargo não só a educação intelectual da criança, o que não é pouco, como a educação moral, que é tudo. Não duvidemos a influencia escolar sobre a criança, sobre o homem do futuro e, portanto, sobre a nacionalidade, que não é mais que o conjunto dos indivíduos enobrecidos ou humilhados, conforme a primeira educação recebida (REVISTA PEDAGÓGICA, 1895, nº. 38, p.100)

Essa passagem ilustra algumas ideias que passaram a ser hegemônicas no Brasil, sobretudo, com o advento da República no ano de 1889. A sociedade brasileira passou a depositar, nas mãos do mestre/a, não somente a instrução como também a educação da infância e a construção do país (CATANI, 2000; FARIA FILHO, 2000). Com a República no Brasil, especialmente na última década, prevaleceu a ideia de que o mestre deveria instruir e educar os meninos e meninas para viverem em sociedade. Com esse objetivo, a escola deveria seguir os princípios pedagógicos propagados pelo grupo vanguarda do momento. Sobre isso, em certa passagem, um artigo dizia:

A tarefa especial do professor é, pois, desenvolver, ou antes empregar aqueles meios que incitem a criança a desenvolver a sua atividade moral e racional. No desempenho de esta função o próprio caráter do professor é um elemento de importância maior do que a sua instrução, conquanto com instrução deficiente nenhum professor pode ser bem-sucedido. Nas ocupações mecânicas é possível separar o trabalhador de sua obra, nas profissões espirituais isso é impossível. E em nenhum há maior ou mais perfeita intimidade e

contato entre o agente e o objeto sobre que atua, do que no caso do mestre-escola. Ele ensina não somente com o que diz e faz, como também pela influência tácita e involuntária de toda a sua individualidade. Quer queira, quer não, no fim de certo tempo o seu caráter há de moldar o caráter de seus discípulos (REVISTA PEDAGÓGICA, 1896, n.º.48, p.270-1).

As novas representações de mestre/a como imagem ideal coincidiram com o momento no qual algumas virtudes como a *moral, a obediência, o carinho, o amor e a vocação* passaram a integrar, como qualidades necessárias, o trabalho docente. Por outro lado, a proximidade entre o ato educativo e o ato da catequese, entre a figura do missionário e a de mestre/a, levou a sociedade do final do século XIX a não definir as fronteiras de tais atividades e de seus profissionais. Tanto um como outro receberam da sociedade a *nobre* missão de educar, *iluminar* as mentes com a *luz da verdade* e *moldar* as vontades com *amor e virtude*.

Além desse aspecto, a tendência foi o rechaço das práticas que não consideravam os diferentes processos de aprendizagem das crianças. Através da identificação dos estágios e das características próprias do desenvolvimento infantil se constatou a necessidade de que os mestres e mestras tivessem formação pedagógica específica nas *escolas normais*. Elas foram fundamentais para propagar as normas da (nova) conduta pedagógica, ou seja, atender às diferentes etapas do desenvolvimento humano. Aliás, como menciona Hamilton (1989), o conhecimento das etapas de desenvolvimento humano permitiu o processo de organização escolar por classes, inclusive com a utilização do método simultâneo<sup>11</sup>.

Tendo em conta esses aspectos, a escola deveria considerar tanto a gradação dos conhecimentos em seu currículo, como a utilização de métodos diferenciados adequados à idade, sexo e capacidade individual de aprendizagem. Acerca disso, eis o que diz este trecho:

A preocupação da escola hodierna não deve ser esse dogmatismo vetusto e gasto, atrofiador das inteligências juvenis; mas o desempenho da melhor adaptação de meios adequados ao desenvolvimento gradual e harmônico da criança, debaixo do tríplice ponto de vista físico, intelectual e moral (REVISTA PEDAGÓGICA, 1896, n.º. 47, p.50)

Semelhante argumento encontra-se em outro fascículo, quando outro autor menciona a necessidade de utilização de métodos de ensino que considerassem as diferenças entre os alunos e alunas. Com efeito, alguns autores buscavam, com

---

<sup>11</sup> Segundo Faria Filho (2000, p.142), a introdução do método simultâneo ocorreu no Brasil na última década do século XIX. Ele permitia uma maior homogeneização da classe, racionalização do tempo e organização do conteúdo, por exemplo. Através da utilização de um método de ensino destinado a um número maior de meninos e meninas, a presença de um mestre/a se tornou imprescindível.

argumentos a favor da validade dos métodos de ensino então utilizados na Europa, defender os usos deles no Brasil, como se vê nesta passagem:

Esses preceitos pedagógicos, quer na sua generalidade, quer na sua peculiaridade a casos particulares, têm porem os limites que lhes impõe a relatividade da própria prática da educação. E ainda aqui a pedagogia assemelha-se a medicina, que para agir com proveito precisa considerar o temperamento, as idiosincrasias especiais de cada doente. O mesmo na tarefa da educação. Os preceitos mais bem assentes da Pedagogia não podem ter igual aplicação a todos os alunos de uma classe. Há diferenças de idade, de raça, a que o mestre cumpre atender, quer quando propriamente ensina e instrui, quer quando, elevando a sua missão e o seu papel, visa também educar (REVISTA PEDAGÓGICA, 1896, n.º. 48, p. 205).

Ademais, na Revista Pedagógica havia seções e/ou capítulos que mencionavam a importância do conhecimento de teorias pedagógicas e faziam frequente menção a autores franceses, ingleses, alemães ou suíços. Entre eles, os mais citados eram Herbert Spencer, Augusto Comte, Dinter, Froebel e Pestalozzi. O parágrafo abaixo, do artigo intitulado *Pedagogia*, mostra a influência que essas teorias e os pedagogos exerciam na Europa e a necessidade de os mestres brasileiros reconhecerem a importância desses ensinamentos.

Assim pensaram todos os grandes reformadores: - Pombal, quando melhorava o ensino de Portugal; Maria Thereza, que declarou a escola – *uma questão de estado*; Pestalozzi, o imortal pedagogo, que fazia consistir todo o seu sistema de aperfeiçoamento da alma pela brandura, pela moral e pelo exemplo, e Froebel, meigo e carinhoso Froebel, o eminente discípulo do mesmo Pestalozzi, o fundador dos Jardins de Infância, apóstolo do bem e do amor, o grande educador que tinha no olhar a expressão suave e melancólica que devera ter o Nazareno quando um dia chamou a si os pequeninos, tão amável e tão cheio de seduções para as crianças, os – pequenos homens – que, como um enxame, o cercam, o aplaudem e o amam através de todas as idades (REVISTA PEDAGÓGICA, 1896, n.º. 48, p.102)

Especificamente com relação ao Brasil da segunda metade do século XIX, Kulmann Junior (2000, p. 475-6, grifos do autor) diz que foram as instituições de ensino e aquelas que realizavam atividades semelhantes, como creches e jardins de infância, que cumpriram “[...] um papel de *moralização* da cultura infantil, na perspectiva de educar para o controle da vida social [...]”. Com a instauração da República, deram entrada no magistério público novos atores sociais e novos problemas afloraram. E, então, o processo de discussão sobre a educação infantil foi intensificado (WARDE, 1999; KULMANN JUNIOR, 2000).

Além disso, os professores e professoras deviam possuir certos conhecimentos sobre o cuidado com a higiene e a saúde. Com a divulgação dos fundamentos da

medicina higienista, a escola primária passou a ser o *locus* multiplicador de tais princípios. Dada a importância da higiene no entorno público e privado, observando-se as condições do ar e da luz no ambientes tais como ar e luz, e a higiene dos corpos do homem, da mulher e da criança foram introduzidas disciplinas relacionadas a esse tema no ensino primário e, conseqüentemente, nos cursos de formação dos mestres e mestras.

### **Masculinidades e feminilidades do trabalho docente**

A diferenciação entre a docência do professor e a da professora foi outra questão importante destacada na Revista Pedagógica. Os textos e manuais de Pedagogia passaram a propagar um *saber pedagógico* e um *fazer pedagógico* cujo objetivo era a desvalorização de atributos masculinos e, em oposição, argumentavam que os atributos femininos seriam os que mais convinham às teorias pedagógicas mais atualizadas (SAN ROMÁN, 1998). Nesse contexto, no lugar dos mestres surgiram as mulheres mestras, legitimadas pelo saber científico e por seu título de normalista. Em resumo, nas escolas primárias, ainda que fosse para o desempenho de *espaços profissionais inferiores*, tão-somente havia lugar para as mulheres. Estudos têm demonstrado que o trabalho docente, em especial o do ensino primário, já foi muito exercido por homens, entretanto, mais precisamente a partir do século XIX eles têm evadido e, cada vez mais, as mulheres têm ocupado esse espaço. Desde então, a educação tem sido uma profissão feminina e ainda hoje tende a ser, basicamente, um *trabalho de mulher* (ENQUITA, 1991; APPLE, 1987, 1988, 1995).

Vale lembrar que há, na literatura educacional, confirmações da ocorrência de processo de feminização em certos países, por exemplo, Inglaterra e País de Gales, Estados Unidos, Espanha, Portugal e Brasil. Tal processo se manifesta em ritmos diferentes e com respectivas peculiaridades, próprias das condições históricas nas quais encontraram-se os países. Quanto ao Brasil, a ocorrência do processo de feminização do corpo docente pode ser confirmada através de dados estatísticos apresentados por Chamon (1996) e Hypólito (1997), por exemplo. De fato, esse processo se iniciou nos anos finais do século XIX estendendo-se até a década de 70 do século XX. Todavia, esse processo não deve ser entendido exclusivamente como

Demartini e Antunes (1993), além de demonstrarem como o trabalho docente foi se transformando em trabalho de homens em substituição a atividade exercida pelas mulheres na Província de São Paulo no final do século XIX, constataram a tendência de as mulheres permanecerem dentro da sala. Enquanto isso, os homens tendiam a ocupar os postos de planejamento, direção e chefia. Nesse sentido, o magistério passou a ser uma carreira para o homem e uma profissão para a mulher.

Na visão dessas autoras, as experiências de vida desses professores e professoras, decorrentes dos diferentes processos de socialização de cada um deles(as), foram fatores decisivos para a constituição de diferentes expectativas de carreira. Elas partiram do pressuposto de que as condições de gênero demarcaram o campo de possibilidades de ascensão dentro do magistério.

Quanto à diferenciação entre os sexos dos docentes, a presença do homem “como professor primário dentro da sala de aula representou um curto período de suas trajetórias profissionais: logo depois que iniciaram suas atividades foram promovidos a diretores, ou convidados para assumirem cargos técnicos no próprio sistema educacional” (DEMARTINI, ANTUNES, 1993, p.9).

Mediante exposto, para entender esse processo é necessário analisar tanto a dinâmica de classe quanto a de gênero. Aliás, segundo Apple (1995, p.56), “a atividade docente foi progressivamente passando de trabalho de homem a trabalho de mulher”, e mais ainda, “é preciso verificar como se deu essa mudança e as condições econômicas e de gênero em torno disso”. Em conclusão, a feminização do magistério se consolidou porque os homens o abandonaram em decorrência da sua desvalorização. Na visão do autor “os homens começaram a- e quase sempre conseguiram – procurar trabalho em outro lugar” (op.cit, p.59). O autor em pauta argumentara que, assim como o trabalho docente, outras ocupações passaram por um processo de feminização. Assim, igualmente ao trabalho em escritório,

o magistério era uma ocupação masculina no século XIX e passou a feminina no século XX. [...] Essa transformação está ligada, de uma forma complexa, a alterações nas relações patriarcais e econômicas que vinham reestruturando a sociedade mais ampla (APPLE,1995,p.56).

Justificando a ocorrência desse processo, Enguita (1991) apresenta quatro motivos. Primeiramente porque a carreira do magistério tem sido considerada uma *atividade extra-doméstica* e representa uma preparação para o exercício da maternidade; desse modo, é uma atividade transitória. Em decorrência, a carreira do magistério tem proporcionado perda de prestígio. Em segundo lugar os baixos salários têm afugentado, progressivamente, os homens que têm procurado outros setores da economia como: a indústria, o comércio e a administração pública.

Outro aspecto se refere à tentativa de grupos dominantes utilizarem os docentes para transmitirem sua cultura e manter a *ordem*. Nesse caso, as mulheres são socialmente “consideradas como mais conservadoras, menos ativas e mais dispostas a aceitar a autoridade e a hierarquia que os homens” (ENGUITA, 1991, p.52). Finalmente, a escola pública é um dos poucos setores em que homens e mulheres recebem o mesmo salário.

Por outro lado, na escola primária, a atividade docente nem sempre foi considerada como relacionada com as *qualidades femininas*. Ao contrário, foi, ao longo do século XIX em que se deu concretamente, a substituição do argumento de que as mulheres seriam mais apropriadas para ocupar determinados postos de trabalho dentro do magistério (ENGUITA, 1991; APPLE, 1995; SAN ROMÁN, 1998). Alguns chegaram até mesmo a sugerir que isso comprometeria não somente a qualidade do ensino de algumas disciplinas mas também a formação dos alunos (homens).

Tal perspectiva, sugerida numa conferência por um professor, foi publicada em um artigo da Revista Pedagógica. E na visão desse professor, as mulheres não seriam *muito boas* para o ensino de ginástica para os meninos. Seu argumento sugere que esses alunos necessitavam espelhar-se em *modelos de homem* para construir sua própria masculinidade. Nas suas palavras:

Também não acreditamos no ensino da ginástica aos alunos do sexo masculino nas escolas regidas por senhoras. Entretanto, dizem-nos que a idéia dominante, hoje, entre alguns de nossos estadistas é substituir o homem pela mulher na regência da escola primária. E é este um ponto que afeta profundamente nossa tese.

[...]

Transformem o espírito varonil do cidadão brasileiro que no dia em que a pátria exigir o valor de seus filhos encontrará não os espartanos de outrora, mas os frouxas e efeminados atenienses de nossos dias.

[..]

Entregar a educação da criança até os 8 anos de idade aos cuidados de uma preceptora inteligente e carinhosa é idéia que aplaudimos com todo entusiasmo, mas entregar as nossas escolas nas quais se matriculam meninos de 05 a 15 anos, e até com 16 e 17, apenas sem a afirmativa do país de que tem 14, embora fisicamente muito desenvolvidos... (REVISTA PEDAGÓGICA, nº. 96, 1896, p.121-3).

A resistência à presença da mulher como professora de Educação Física pode ter como justificativas, os princípios higienistas. O *homem higiênico* estava representado não somente no adjetivo *sadio*, mas também nas qualidades *viris*, que eram amplamente propagadas como ideais. O modelo de masculinidade espelhava-se naqueles que eram cultos, heróicos e guerreiros. Segundo Costa (1979, p.185), esses modelos simbolizavam o valor do *cultivo do corpo* masculino.

Além desse aspecto, a presença dos homens professores nas escolas dos meninos poderia ser de grande importância uma vez que o professor, no século XIX, era tomado como exemplo. Nesse caso, ele poderia ser para os meninos nada mais, nada menos do que aquele que daria o exemplo de masculinidade. E, para a formação dos *bons costumes*, seria uma maneira de prevenir os comportamentos

homossexuais. O aluno precisaria estabelecer a identidade entre ele e o professor para construir a referência masculina ideal. Como sugere o artigo da Revista Pedagógica, a ausência do professor do sexo masculino poderia pôr em questão a educação dos corpos dos meninos.

O artigo acima também evidencia a existência de grande polêmica em torno da presença ou não do professor do sexo masculino nas escolas primárias. Entretanto, a respeito desse assunto, algumas perguntas permanecem. Seria necessária, de fato, a presença do professor do sexo masculino na escola primária? Como as suas qualidades masculinas ajudariam a definir as identidades de gênero dos meninos? De que forma a presença da mulher professora poderia *prejudicar* tal constituição?

Ainda que para alguns (e algumas!) fosse temerário que as mulheres ocupassem o magistério, a sociedade foi progressivamente defendendo que a figura feminina possuía as qualidades que as teorias pedagógicas exigiam. Nesse sentido, mediante a influência de diferentes teorias psicológicas e pedagógicas, os atributos masculinos considerados ideais para os mestres foram gradualmente sendo substituídos por atributos femininos. Como evidencia San Román (1998), tais influências foram exercidas pelos pressupostos de Kant quando ele dizia que “[...] la experiencia maternal convierte a la mujer en idónea para dedicarse a la profesión de maestra”. Ou, nos dizeres da metodologia froebeliana, como analisa a autora neste trecho:

Requería de un agente familiarizado con la infancia, y la mujer, por esa experiencia como madre y en la crianza de los hijos, tan subrayada por Condorcet, había dio generando en el hogar una serie de cualidades femeninas, carácter tranquilo, paciente, persuasivo e intuitivo, que no solo resultaban completamente coherentes con los principios metodológicamente propuestos, sino que le hacían candidata insustituible para ocupar el sillón de la enseñanza [...] (SAN ROMÁN, 1998, p.185).

Nesse sentido, pautando-se pelos textos e manuais de Pedagogia, as escolas normais representaram uma das mais significativas estâncias ao substituir os atributos docentes (masculinos) de *força, objetividade, vigor e severidade*, existentes até então, por qualidades mais próximas dos atributos femininos. Dessa maneira, no ritual escolar, já não existia lugar para a severidade e para a figura sisuda do mestre do sexo masculino. Ante o novo projeto pedagógico, entre outros aspectos, era necessária a docilidade do mestre, porque também não havia lugar para os castigos e maus tratos dos alunos e alunas.



## Considerações finais

A análise da Revista Pedagógica, de suas seções e do conteúdo de seus artigos revelou a tendência de fazer circular diferentes teorias estrangeiras. Além disso, quanto às temáticas presentes, também foi possível identificar o discurso em defesa da necessidade de organizar uma rede de instrução, de instituir um modelo de mestre/a para as escolas primárias, de uniformizar os conhecimentos e práticas de ensino. Também a polêmica com relação à educação das mulheres e suas possibilidades de atuação no magistério ocupou páginas da revista.

Fato é que a Revista Pedagógica ao circular pressupostos de diferentes teorias produzidas na Europa, sobretudo advindas da Pedagogia e da Psicologia, contribuiu para a (re)definição de representações docentes para a escola primária brasileira. Alguns conteúdos dos artigos sugerem às escolas reproduzirem teorias pedagógicas já comprovadas em países europeus. Talvez essa recomendação tenha sido um dos grandes problemas daquele momento histórico, isto é, a distância entre as teorias, a legislação e as diferentes realidades educativas do Brasil.

Quanto às qualidades ideais do professor, eram mencionadas, na revista, de maneira geral. Todavia, dependendo de determinadas disciplinas e/ou práticas escolares, algumas vezes, era apresentado, em determinados artigos, o reforço a atributos diferentes com relação a professores do sexo masculino ou feminino.

## Fonte

No Arquivo Público Mineiro: REVISTA PEDAGÓGICA. (1891-1896). Rio de Janeiro: Alves e Cia, 1891-1896.

## Referências

APPLE, Michael; CHRISTIAN-SMITH, Linda. The politics of the textbook. In: APPLE, Michael; CHRISTIAN-SMITH, Linda (Eds.). *The politics of the textbook*. London: Routledge, 1991. p.1-21.

\_\_\_\_\_. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARROYO, Miguel, *Mestre, educador, trabalhador - organização do trabalho e profissionalização*. Tese de Professor Titular. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 1985.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 6. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

CARVALHO, M. M. C. Manuais escolares: reforma educacional e usos pedagógicos do impresso: algumas questões historiográficas. In: SEGUNDO SEMINARIO INTERNACIONAL: TEXTOS ESCOLARES EN IBEROAMÉRICA, Avatares del pasado y tendencias actuales, Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes, 1997.

CATANI, Denice Bárbara. Estudos da história da profissão docente. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO Luciano; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 585-599.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: Entre Práticas e Representações*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

\_\_\_\_\_. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, vol.5, no.11, São Paulo Jan./Apr. 1991. pp.172-191. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000100010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000100010&script=sci_arttext)>, acesso em 25 mar. 2013

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

DELGADO CRIADO, B. Los libros de texto como fuente para la Historia de la Educación. *Historia de la Educación*, 2, 1983, p. 353-358.

DEMARTINI, Zeila, ANTUNES, Fátima. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Caderno de Pesquisa*. Nº 86. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, ago., 1993. p.5-14.

DURÃES, Sarah Jane Alves. *Escolarização das diferenças: qualificação do trabalho docente e gênero em Minas Gerais (1860-1905)*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

ENGUITA, Mariano. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, Pannonica, n. 4, 1991. p.41-61.

FARIA FILHO, Luciano, (2000). Instrução elementar no século XIX. In: LOPES,

Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 135-150.

\_\_\_\_\_ et Alii. A história da feminização no Brasil: balanço e perspectivas de pesquisa. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro (Orgs.). *A escola e seus autores – educação e profissão docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.53-88.

GÉRARD, Francois-Marie; ROEGIERS, Xavier. *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora, 1998..

GONDRA, José Gonçalves, O veículo de circulação da pedagogia oficial da República: a Revista pedagógica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 78. n.188/189/190, jan-dez, 1997. p.374-395.

\_\_\_\_\_. Entre os frutos e o arvoredo. A docência no projeto educacional republicano (1890-1896). In: 1º SEMINÁRIO DOCÊNCIA, MEMÓRIA E GÊNERO. São Paulo: Feusp/Plêiade, 1997. p.27-40.

GUEREÑA, Jean-Louis; OSSENBACH, Gabriela; DEL POZO, María del Mar. Manuales escolares en España, Portugal y América Latina; líneas actuales de investigación. In: *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina*. Madrid: Uned, 2005. p.17-41.

HAMILTON, David. *Towards of theory of schooling*. Philadelphia: The Falmer Press, 1989.

KUHLMANN JUNIOR, Moyses. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.469-495.

MARIN ECED, Teresa. Manuales escolares y poder político (1934/1939). *Bordón*, Madrid, v. 53, n. 3,2001. pp.395-408.

PUELLES BENÍTEZ, Manuel de. Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento. *Historia de la Educación*. Salamanca, Ediciones Universidad, n.19, 2000. pp.52-75

RABAZAS ROMERO, Teresa. *Los manuales de pedagogía y la formación del profesorado en las escuelas Normales de España (1839-1901)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001.

\_\_\_\_\_. Modelos de mujer sugeridos a las maestras en el franquismo. *Bordón*, Madrid, v. 53, n.3, 2001. p. 423-442.

SAN ROMÁN, Sonsoles. *Las primeras maestras – los orígenes del proceso de feminización en España*. Barcelona: Editorial Ariel, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP, 1998.

VEGA GIL, L. Las corrientes pedagógicas europeas a la luz del movimiento normalista español del s. XIX. *Historia de la Educación*, 4, 1985. p.119-138.

VILLELA, Heloisa. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.95-150.

WARDE, Mírian Jorge. Por uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *História social da infância no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999. p.289-310.