



## **IARTEM e-Journal Volume 10 No 1/2**

### **Volume 10 No 1/2**

---

### **“Por aplicações concretas e imediatas na sala de aula”: um estudo sobre livros que ensinam a ensinar (L. Mattos, RJ, anos 1960)**

Vivian Batista da Silva & Keila da Silva Vieira  
Universidade de São Paulo

#### **Resumo**

No amplo e relevante conjunto das questões envolvidas com o tema da formação de professores, o presente artigo atenta para uma problemática específica, relativa aos modos pelos quais eles são ensinados a ensinar. Para tanto, examina os livros *A linguagem didática no ensino moderno* (1960) e *O quadro-negro e sua utilização no ensino* (1968), de Luiz Alves de Mattos, a fim de entender como o magistério na sala de aula é pensado. A investigação percorreu as páginas dos manuais estudados e enfocou em suas orientações, materialidade, tons e imagens estabelecidos. O artigo foi fundamentado em estudos sobre práticas de leitura e sobre a construção da “escola moderna” e dividiu-se em subtemas que discutem a problematização terminológica dos manuais pedagógicos e seus estudos, a vida e a representatividade do autor e a análise dos conteúdos inscritos nos manuais. Isso permitiu conhecer os temas tratados nestes dois livros, a bibliografia mobilizada, a imagem de sala de aula concebida pelo autor, assim como notar que Mattos, embora faça parte de um período considerado tecnicista da educação, permeia entre o campo da racionalização docente, do novo, bem como do ensino tradicional.

**Palavras-chave:** Manuais pedagógicos, Formação docente, Sala de aula, Métodos de ensino, Luiz Alves de Mattos.

## Abstract

In the broad and relevant set of issues related to the theme of teacher training, this article attempts to a specific problem concerning the ways in which teachers are taught to teach. To do so, it examines the books *A linguagem didática no ensino moderno* (1960) and *O quadro-negro e sua utilização no ensino* (1968) written by Luiz Alves de Mattos, in order to understand how classroom teaching is thought. The research went through the pages of those two teaching manuals and focused on their orientations, materiality, and the choices of tones and images. The article was based on studies on reading practices and on the construction of the Modern Schooling, and was divided into sub-themes: the terminological problematization of pedagogical manuals and their studies; the life and representativeness of the author; and the analysis of the contents enrolled in the manuals. This allowed us to know the themes dealt with in these two books, the overviewed bibliography, the classroom conception presented by the author, as well as to note that Mattos, although part of a period seen as education technicism, permeates between the field of teacher rationalization, as well as traditional education.

**Key words:** Pedagogical manuals, Teacher’s training, Classroom, Teaching methods of, Luiz Alves de Mattos.

## Resumen

En el amplio y relevante conjunto de cuestiones relacionadas con el tema de la formación docente, este artículo analiza un problema específico que se refiere a las formas en que ellos son enseñados a enseñar. Para ello, examina los libros *A linguagem didática no ensino moderno* (1960) y *O quadro-negro e sua utilização no ensino* (1968) de Luiz Alves de Mattos, para comprender cómo es representado el trabajo docente en el aula. La investigación recorrió las páginas de los manuales estudiados y se centró en sus orientaciones, materialidad, tonos e imágenes establecidas. El artículo se basó en estudios sobre las prácticas de lectura y en la construcción de la “escuela moderna” y se divide en subtemas que tratan la problematización terminológica de los manuales pedagógicos y sus estudios, la vida y representatividad del autor, además del análisis de los contenidos inscriptos en los manuales. Esto nos permitió conocer los temas tratados en esos dos libros, la bibliografía movilizada, cómo el autor entiende el aula y observar que Mattos, aunque haga parte de un momento en la historia de la educación considerado técnico, oscila entre el campo de la racionalización docente, del nuevo, así como la educación tradicional.

**Palabras clave:** Manuales pedagógicos, Formación docente, Aula, Métodos de enseñanza, Luiz Alves de Mattos.

## Introdução

Como os professores vêm sendo formados para o trabalho em sala de aula? Que tipo de orientações eles recebem para o uso de técnicas e métodos didáticos? O presente artigo examina essas questões tomando como fonte de estudo dois manuais pedagógicos intitulados *A linguagem didática no ensino moderno* e *O quadro-negro e sua utilização no ensino*, dos quais é possível observar abaixo suas capas, que refletem a materialidade desses manuais: livros leves, sintéticos e de fácil manuseio.

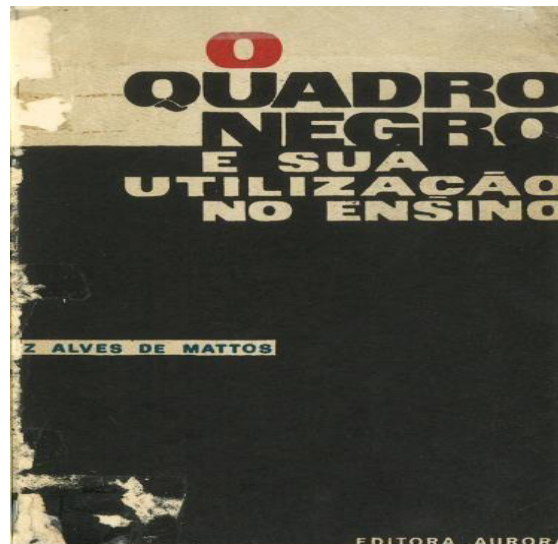


Figura 1: Capa d'O quadro-negro e sua utilização no ensino (1968).

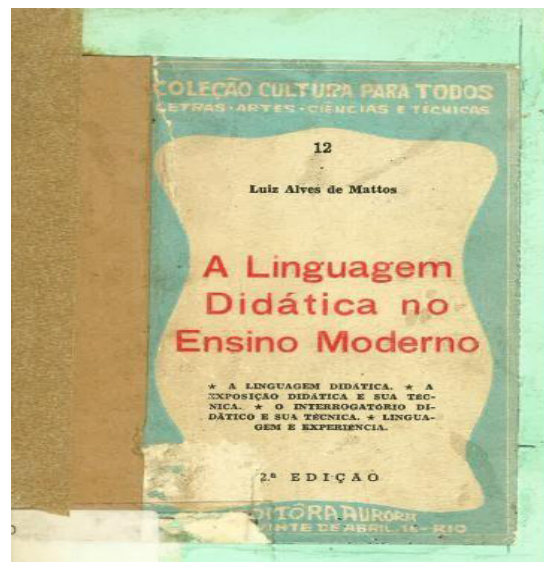


Figura 2: Capa d'A linguagem didática no ensino moderno (1960).

Escritos por Luiz Alves de Mattos e editados no Rio de Janeiro (Brasil) pela Editora Aurora, o manual *A linguagem didática no ensino moderno* foi publicado pela primeira vez em 1956 e sua segunda edição data de 1960 e *O quadro-negro e sua utilização no ensino* foi publicado pela primeira vez em 1955, tendo sua segunda edição em 1968.

Cabe ressaltar que aqui analisaremos as segundas edições. O livro *A linguagem didática no ensino moderno* (1960) abrange em suas 143 páginas a matéria prevista nos planos de estudos da disciplina Didática Geral da Faculdade Nacional de Filosofia. Essa escola formava, na época, os professores para o magistério em nível secundário e as lições de *A linguagem didática no ensino moderno* estavam previstas para serem estudadas em seis aulas do curso. O autor assinala seu objetivo de orientar “aplicações concretas e imediatas na sala de aula” e diz que “é um trabalho apresentado em termos práticos e funcionais, de modo a ser útil a todos os professores” (Mattos, 1960, p.8). *O quadro-negro e sua utilização no ensino*, por sua vez, propõe, em suas 90 páginas, explicar ao professor a origem, a técnica de utilização e a importância do quadro-negro. De acordo com o autor:

O quadro-negro, sendo um meio auxiliar barato, de fácil aquisição e conservação, de alta resistência ao desgaste, quando empregado com a devida técnica, concorre eficazmente para a melhoria do ensino, corrigindo os desmandos do verbalismo e oferecendo aos professores e alunos um valioso campo de objetivação gráfica (Mattos, 1968, p. 105).

Levando-se em consideração que os livros de Mattos, além de contemplar as aulas da Faculdade Nacional de Filosofia, também vislumbram temas previstos em Escolas Normais e Institutos de Educação, pode-se supor que os títulos tenham circulado em vários cursos. Trata-se de uma fonte valiosa já estudada em pesquisas da área (Silva, 2001; Silva, 2006; Garcia, 2014; Hegeto, 2007; 2014; Valdemarin, 2004a; 2008) para interrogar sobre o que os professores sabem de determinados tópicos do programa dos cursos que fizeram, em especial dos tópicos feitos para ensinar a ensinar.

## Os manuais pedagógicos e as suas fronteiras

Ao considerarmos as intenções e os usos destes manuais, não podemos nos esquivar da necessidade de uma conceptualização mais cuidadosa desse material. Afinal, o que nos permite afirmar que esses livros sejam manuais pedagógicos? O que aproxima esses títulos de outros textos da mesma categoria? Desde quando esse tipo de publicação existe? Assim como outros livros, *A linguagem didática no ensino moderno* (Mattos, 1960) dá conta de disciplinas mais profissionalizantes de cursos de formação docente, sobretudo das Escolas Normais. Neste caso, essas disciplinas são a Didática, a Pedagogia, a Metodologia Geral e a Prática de Ensino. *O quadro-negro e sua utilização no ensino* (Mattos, 1968) foi possivelmente utilizado nos cursos de formação para o magistério e também como estudo para concursos. Sobre isso, afirma Mattos:

Nos cursos de formação de professores para o ensino elementar e médio, é praxe exigir-se dos professorandos que apresentem por escrito o seu plano de utilização do quadro-negro para cada aula de prática que deverão ter (...) é igualmente muito útil no preparo da temível prova prática, nos concursos para ingresso e efetivação na carreira do magistério; por essa razão, merece ser recomendada aos que inscrevem

nesses concursos; a observância das normas acima expostas certamente poderá contribuir para sua melhor classificação. (Mattos, 1968, p. 103-104).

Desde que esses textos começam a ser publicados no Brasil, na década de 1870, as matérias dessa natureza têm recebido diferentes denominações, assumindo várias configurações. Vistos geralmente como “produções menores”, sintéticas e de fácil leitura, há que se reconhecer o papel fundamental desses manuais como iniciação ao magistério, reunindo os saberes a partir dos quais se concebe a profissão. Desde a criação da Escola Normal brasileira, na década de 1830, passando por outros cursos de formação para o magistério primário, como as Habilitações Específicas para o Magistério, instituídas em 1971 (Tanuri, 2000), as quatro disciplinas acima mencionadas vêm correspondendo, de uma forma ou de outra, a espaços de estudos da docência. Os livros escritos para essas matérias apresentam os temas estudados, o tipo de explicação dada aos futuros docentes, as referências bibliográficas, tornando-se nossa fonte principal para entender como os estudantes eram ensinados a serem professores.

Esses livros não poderiam ser chamados apenas de manuais de Didática, Pedagogia Metodologia Geral ou de Prática de Ensino. Levando em conta a pluralidade de matérias profissionalizantes, não se poderia excluir nenhuma delas da definição e, ao se optar pelo termo “manuais pedagógicos”, pode-se assinalar o principal propósito de todos os títulos pertencentes a essa categoria, pois trata dos saberes mais específicos do magistério (Tardif, 2000). O termo “manuais” é usado porque ele remete para o conteúdo “posto à mão” dos estudantes. Esse é um dos sentidos comumente evocados em dicionários de língua portuguesa. Um deles indica que a palavra é associada a algo “Maneiro, leve, portátil; que facilmente se pode trazer nas mãos ou mover-se à mão” e, num sentido mais útil para nós, remete ainda para o “compêndio; livro pequeno e portátil que contém ritos com que devem administrar-se os sacramentos” (Freire, 1954). A ideia de “ritos”, por sua vez, conduz aos “rituais”, expressão especialmente útil para entender como determinados temas são explicados nos manuais. Segundo Bohoslavsky (1985), a escola é povoada de rituais, o da aula inaugural, o do trabalho prático, o ritual do desenvolvimento do programa de ensino, os exames ou a formatura. Os manuais pedagógicos dão indícios de rituais das escolas de formação docente e das escolas primárias quando selecionam determinados temas para estudo, explicam ideias e dão orientações para o exercício do magistério, o que permite investigar algumas dimensões da *cultura escolar* (Vidal, 2005), mais especificamente no que tange àquilo que Escolano (1998) denomina como sendo a *cultura normativa* das escolas. Para o autor, pode-se classificar a cultura escolar em três âmbitos diferentes, um deles sendo a chamada *cultura política* ou *normativa*, abrangendo as regras que governam o funcionamento das escolas; outra seria a denominada *cultura empírica, prática* ou *material*, produzida pelos docentes, no dia a dia do exercício de seu ofício. E a terceira dimensão classificada por Escolano (1998) é a que nos interessa aqui, intitulada *cultura científica* ou *pedagógica*, elaborada no âmbito das universidades e ensinada aos professores no decorrer de sua formação. Os manuais pedagógicos

assumem um papel importante nesse processo, pois eles são escritos para dar conta dos tópicos previstos para estudo em cursos destinados ao magistério, como é o caso das Escolas Normais, Institutos de Educação ou Faculdades de Filosofia (Silva, 2001; Silva, 2006).

Mesmo que esses livros tenham se destinado ao uso de alunos de cursos de formação docente, seria possível afirmar que todos eles têm o mesmo conteúdo, os mesmos propósitos, a mesma materialidade? Estamos considerando aqui títulos como a *Introdução ao estudo da Escola Nova*, escrito por Lourenço Filho e publicado pela primeira vez em São Paulo, no ano de 1930. Esse título teve não só um longo período de circulação, como também um reconhecimento crescente no campo educacional (Silva, 2001; Silva, 2006). Trata-se de um texto marcado pelas preocupações teóricas, situando os principais pontos do movimento da Escola Nova, as contribuições da sociologia, da psicologia e de outras ciências e as experiências levadas a efeito em diferentes países. Aqui ele é considerado um manual pedagógico porque se dirige às Escolas Normais, assim como outros títulos que desde 1870 vêm sendo editados com o mesmo propósito. Entretanto, uma boa parte deles conta com textos mais pragmáticos, com orientações de como proceder em sala de aula, como é o caso da *Didática Mínima*, escrita por Rafael Grisi e publicada primeiramente em São Paulo, na década de 1950. Ora apresentando recomendações sobre como proceder em sala de aula, ora reunindo teorias de ensino, ideias de pedagogos, ora ensinando a usar técnicas de ensino, os manuais pedagógicos caminham entre prescrições e compilações (Silva, 2006). Ao incluirmos *A linguagem didática no ensino moderno* (1960) e *O quadro-negro e sua utilização no ensino* (1968) numa produção tão vasta, que inclui aproximadamente cinquenta títulos publicados no decorrer de aproximadamente um século e meio, escritos para formar o magistério dos sistemas de ensino públicos e estatais, gostaríamos de assinalar que os manuais pedagógicos vêm assumindo formas e conteúdos variados, evidenciando uma riqueza de informações, especialmente quando nos interrogamos sobre os modos pelos quais os professores estão sendo formados (Villela, 2000; Silva, 2001; Silva, 2006; Garcia; 2014; Hegeto, 2014). Há que se reconhecer, como fez Alain Choppin (2002), a impossibilidade de uma única e universal definição para todo livro escolar, seja ele um manual pedagógico ou não. Apresentar os dois manuais de Mattos sem uma problematização seria criar a ilusão de que esse tipo de livro possui características naturais. À primeira vista, pode-se até ter uma ideia do que sejam os textos aqui considerados, mas certamente as imagens às quais eles remetem são variadas, não são precisas e nem estáveis.

María del Mar del Pozo Andrés (2002), na introdução do volume da revista *Paedagogica Historica* dedicado ao tema dos Livros e Educação: 500 anos de leitura e aprendizagem, oferece um panorama dos projetos de pesquisa levados a efeito desde a década de 1990 e evidencia o significado que os livros escolares têm para os historiadores da educação ao longo do tempo. Um dos aspectos mais relevantes notados pela autora é a multiplicidade de palavras (livros-texto, manuais e livros escolares)

usadas nas investigações para designarem uma mesma categoria, a dos textos escritos para a educação formal. Essa variedade de termos conduz à necessidade de se construir um “consenso acadêmico” sobre a denominação e a categorização desse objeto (Andrés, 2002), embora não haja dúvidas quanto à importância dos livros como elementos centrais na história do currículo e como fontes fundamentais para entender o funcionamento das disciplinas e das práticas escolares, das quais podem ser vistos como “símbolo” e “emblema”. Os textos escolares representam também fontes para conhecer a economia das publicações editoriais, incluindo-se aí as modalidades de impressão ou a semiologia da imagem (Munakata, 1999). Nesse sentido, os educadores concordam que os impressos utilizados por alunos e professores permitem conhecer o cotidiano das salas de aula. Isso porque essa bibliografia organiza os conteúdos escolares mais “legítimos” (Apple, 1995). Tal imperativo obriga a emergência de modos de pensamento tipicamente escolares, constituindo uma espécie de cultura própria.

### **Uma realidade “construída, pensada, dada a ler”: estudos sobre manuais pedagógicos**

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

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

na Espanha (Miguel Beas Miranda) e de uma série de artigos interessados em publicações destinadas ao ensino de disciplinas específicas. No Brasil, vale ressaltar iniciativas como as do Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD) da UFPR (Universidade Federal do Paraná), cujas atividades incluem o estudo, a avaliação e a produção de materiais e manuais didáticos destinados a alunos e a professores. O NPPD articula atividades de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da produção de materiais didáticos, especialmente manuais escolares, e ainda mantém atividades de cooperação acadêmica com a Universidade de Santiago de Compostela e com a Universidade de Barcelona, evidenciando e potencializando a riqueza dos trabalhos com manuais escolares.

Tais estudos deixam entrever o fato de que os manuais pedagógicos partilham de características comuns a outros textos também destinados ao uso de estudantes, mas apresentam especificidades importantes nos propósitos com os quais foram escritos e nos modos pelos quais foram produzidos. No presente estudo, atentamos para como os manuais pedagógicos ensinam os professores a trabalhar em sala de aula. E é por isso que *A linguagem didática no ensino moderno* (1960) e *O quadro-negro e sua utilização no ensino* (1968) interessam especialmente aqui.

### **Luiz Alves de Mattos: da formação Beneditina à [re]formação didática**

Antes de adentrarmos diretamente nas páginas dos dois manuais aqui enfocados, cabe destacar brevemente a história de seu autor. Além dos títulos mencionados, Luiz Alves de Mattos foi também escritor de *Os objetivos e o planejamento do ensino* (1957), *Primórdios da educação no Brasil: o período heroico* (1958) e *O conceito de experiência na filosofia, na educação e no ensino* (1961).

Mattos foi fundador do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro (atual UFRJ), sua importância foi sublinhada no livro *Intelectuais e guerreiros*, de Abreu (1992), cuja temática perpassa pela criação do CAp (Colégio de Aplicação). O que se nota na obra de Abreu é a presença de entrevistas com alunos e professores, nos aproximando ainda mais da realidade “capiana”. Das entrevistas lidas, salientam-se três temas: a importância de Mattos na criação e na manutenção da identidade do colégio, a sua preocupação na formação do professorado com as classes experimentais e a grande exigência e seleção dos alunos. Neste livro, Abreu dedica um capítulo que se debruça sobre a vida e a formação do professor Mattos. Daí que se pode entender o uso da linguagem filosófica e retórica do autor, uma vez que ele advinha de uma formação beneditina. No entanto, sua formação religiosa não o impediu de se destacar nas memórias dos entrevistados, visto que, segundo eles, Mattos prezava pelo debate e pela liberdade de expressão.

O conhecimento sobre o início da carreira do autor também dialoga com os temas que são mobilizados nos manuais. Devido à relação dos monges beneditinos com a



educação e ao contexto de efervescência das ideias progressistas do movimento da Escola Nova, os colégios beneditinos também necessitaram formar seus professores secundários de modo diferente. Assim, escolheram o então D. Xavier Alves de Mattos para aprimorar seus estudos nos Estados Unidos. Provavelmente essa escolha deveu-se à atuação de Mattos na Ordem Beneditina, uma vez que foi evidenciada a sua participação na Liga do Professorado Católico. Esta Liga foi fundada em 1919 e representou uma organização de militância católica que propunha difundir a fé cristã aos professores paulistas. A indicação de Mattos para continuar seus estudos na Catholic University of America, em Washington, foi influenciada também pelo amplo conhecimento em línguas que ele tinha (Abreu, 1992). Dentre estas se destacam latim, grego, francês, alemão, espanhol e italiano. Esse grande saber cultural pode ser a explicação de seu vasto conhecimento sobre diferentes autores referidos em seus trabalhos. Sem dúvidas, a possibilidade de lê-los em língua original colaborou para a maior interpretação dos “saberes viajantes” (Silva, 2006) que formaram muitos professores brasileiros. Na Catholic University of America permanece cerca de seis anos, onde amplia sua formação tanto educacional quanto filosófica. Durante esse período, Mattos ainda lecionou no Teachers’ College, em Ohio, e completou a fluência em língua inglesa. A relação traçada com o ensino dos Estados Unidos proporcionou a Mattos, além da sua formação profissional, a aproximação com um novo jeito de pensar a educação.

A volta do autor ao Brasil se dá em 1932, quando se estabelece na cidade de São Paulo. Estando nessa cidade, Mattos teve a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos aprendidos em sua viagem. Iniciou seu percurso na educação brasileira oficialmente como participante da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento, obtendo também o título de catedrático em Psicologia Educacional e Metodologia. Nesta instituição, Mattos foi diretor e iniciou o que seria uma de suas maiores contribuições: a fundação de instituições de ensino. No período de 1936 a 1938 também fez parte da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Sedes Sapientiae como organizador e catedrático e foi vice-diretor da Ação Social Católica de São Paulo. Seu retorno ao Brasil também proporcionou a Mattos ensinar seus preceitos adquiridos aos professores paulistas. Nos cursos ministrados por ele, os professores recebiam uma formação que estava relacionada à Escola Nova, mas também tinha como pano de fundo a filosofia católica.

Um marco importante na vida de Mattos foi em 1938, quando decide se afastar da Ordem Beneditina. Após essa decisão, o educador casou-se com Dura Kulmann e se dedicou totalmente ao ensino laico. Seu primeiro cargo, após aceitação do pedido de afastamento concedido pelo papa, foi como professor titular de Didática Geral e Especial na Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, atual UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro). Dentre todos os cargos que Mattos exerceu em sua vida, destacam-se sua propensão e forte gosto pela formação de professores e pela Didática. Ele dirigiu muitas instituições ao longo de sua história, mas foi na Faculdade

Nacional de Filosofia (FNFi) que o professor pôde congrega melhor as ideias de um ensino moderno, uma vez que em suas aulas prezava sempre pelos estágios dos licenciados e pela inovação das técnicas do professorado. No entanto, a FNFi não tinha um local próprio para esses fins e Mattos teve que utilizar o Colégio Pedro II e colégios particulares como espaço de estágio. Com essa dificuldade, o educador tentou durante seis anos criar um espaço onde poderia demonstrar na prática as aplicações ensinadas nos cursos de formação. Ocorreram muitos impedimentos para a não criação do Colégio de Aplicação, como, por exemplo, a falta de autorização do governo, verbas e espaço. Mas em 1948 é criado o Colégio de Aplicação da FNFi, que seria conhecido posteriormente como CAP. A criação do CAP reverberou em muitos interesses, foi uma instituição moderna que, no tocante às práticas de ensino, era considerada como “um colégio de vanguarda, um colégio com técnicas experimentais” (Abreu, 1992, p. 15).

Embora Mattos tenha sofrido com as diferenças das tecnologias educacionais brasileiras, ele recebeu apoio de muitas pessoas para conseguir implantar suas ideias. Um de seus maiores apoiadores foi o fundador e presidente da FGV do Rio de Janeiro, onde Mattos também trabalhou por muitos anos e criou seu colégio de Aplicação, denominado Colégio Nova Friburgo. Por haver mais liberdade no CAP, o autor também criou espaços inovadores no colégio, destacando-se: os clubes de língua, ciências e geografia, centros de matemática e física, o teatro do CAP, o grêmio literário, o cine-clube e o SOE (Serviço de Orientação Educacional), que servia para o acompanhamento psicológico, familiar e pessoal dos alunos. Outro componente desse novo método de conceber o ensino está relacionado à formação de professores. No Colégio de Aplicação, Mattos conseguiu criar um polo de formação. O que antes era realizado em colégios fora da Faculdade Nacional de Filosofia passou a ser feito no CAP. Mattos recebia mais de cem licenciados da FNFi para o estágio de Didática. Nestes estágios, os professores puderam conhecer mais detidamente a Moderna Didática. Assim, o Colégio se constituiu como laboratório experimental das pesquisas no campo da educação secundária e foi fundamental para a revolução das práticas escolares.

As pesquisas feitas demonstram que o professor Mattos foi um educador cuja cultura humanística surpreendia, lutando firmemente para alcançar seus objetivos na construção de uma escola renovada. Foi um dos grandes leitores brasileiros de Dewey (Cunha, 1999) e ainda trouxe ao Brasil a concepção de colégio de aplicação. Seu investimento na educação e – conseqüentemente – na formação de professores demonstra a relação intrínseca entre suas aulas na FNFi e na escrita de manuais pedagógicos. Infelizmente, o período no qual Mattos pôde aprimorar mais as suas ideias coincidiu com a Ditadura Militar no Brasil. Não aguentando mais lutar contra as diversas acusações que os alunos e professores do CAP sofriam da censura, o educador se afastou do colégio de aplicação e com isso praticamente desapareceu do quadro educacional.

As iniciativas de Mattos inserem-se num conjunto mais amplo de publicações destinadas aos normalistas e aos professores em meados do século XX. Elas são marcadas pela ênfase dada aos métodos e técnicas de ensino, ao planejamento de aulas e por isso podem ser incluídas num movimento chamado de *tecnicismo* educacional. Autores como Nilson Machado (1980) examinam essa forma de pensar de modo característico dos anos 1960 a 1980, aproximadamente, que, no seu entender, reduz as questões educacionais a temas como métodos, instrumentos, currículos e programas de ensino, deixando de buscar a compreensão de aspectos sociais e políticos também envolvidos na organização das escolas. Como é possível, então, descrever as “aplicações concretas e imediatas na sala de aula”? Quais são os saberes que n’*A linguagem didática no ensino moderno* (1960) e n’*O quadro-negro e sua utilização no ensino* (1968) são mobilizados para formar os professores? Os escritos que se seguem procuram responder a essas questões analisando mais detidamente as páginas dos manuais.

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

*A linguagem didática no ensino moderno* está dividida em quatro partes, sendo a primeira sobre linguagem didática; a segunda sobre a exposição didática e sua técnica; a terceira sobre o interrogatório didático e a última parte sobre linguagem e experiência. O autor assinala seu objetivo de orientar “aplicações concretas e imediatas na sala de aula”, “é um trabalho apresentado em termos práticos e funcionais, de modo a ser útil a todos os professores”. Aqui, nos propomos entender mais detidamente os tópicos que se direcionaram mais à sua formação didática e como a sala de aula é entendida, pensada e dada a ler (Chartier, 1988). Que tipo de orientações os leitores d’*A linguagem didática no ensino moderno* (Mattos, 1960) recebem para atuar no espaço que, como assinala David Hamilton (1999) em seus estudos sobre a escolarização moderna, tem sido o centro da vida escolar? Assim entendida, a sala de aula deve ser destacada aqui como um lugar historicamente construído como o “núcleo” das atividades escolares, no qual professores e alunos passam a maior parte do seu tempo:

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

Essas perguntas são feitas por Morais (1988) numa coletânea sobre a sala de aula e que partiu de uma questão aparentemente simples: que espaço é esse? O próprio autor acima assinala as múltiplas respostas que podem ser dadas. Assim como Dussel e Caruso (2003), partimos do princípio de que esse tipo de definição corresponde a “saberes históricos, produzidos por indivíduos sociais, por pensadores, grupos, instituições que atuaram e pensaram em outros contextos – alguns muito semelhantes aos nossos, outros muito diferentes” (p. 17). Quando se coloca em pauta a sala de aula e o modo como ela é pensada num manual pedagógico, o intuito é identificar os saberes ensinados aos professores em sua formação inicial e a maneira como esses conhecimentos orientam determinadas formas de entender e viver o magistério num espaço tão específico e importante da escola. Trata-se de perguntar: como isso está dimensionado nos dois manuais de Mattos? Vale lembrar que esses livros são publicados em meio ao processo de expansão das oportunidades escolares do sistema público estatal (Sposito, 2002). Quando pensamos na construção desse processo, o caso brasileiro nos remete para finais do século XIX. É de 15 de outubro de 1827 a primeira Lei de Ensino do país, que manda criar “escolas de primeiras letras” nas províncias (Gallego, 2003).

Este é um momento inicial de estruturação de um sistema de ensino organizado pelo Estado e que se quer destinado a todos de forma pública, leiga, obrigatória e gratuita (Beisiegel, 1986). É nesse contexto que se potencializa a formação da *escola moderna* (Hamilton, 1999) ou *escola de massas* (Meyer, Ramirez e Soysal, 1992) ou *escola democrática* (Beisiegel, 1986), como também pode ser chamada. Esse sistema escolar, difundido em várias partes do mundo desde o século XIX (Nóvoa, 1995), reúne um número expressivo de iniciativas de organização institucional, destacando-se o estabelecimento da seriação, além da criação de tempos e espaços específicos, que substituem gradativamente a exclusividade dos pais na educação das crianças. É indiscutível que o cume das mudanças das práticas educativas consiste, no caso brasileiro, na criação dos grupos escolares em diversos estados, a partir da década de 1890. Os grupos escolares influenciam significativamente a construção do modelo de escola cujas marcas são notadas até hoje. Convém assinalar que a análise aqui proposta versa sobre um período específico de constituição desse modelo no país. No Brasil, em meados do século XX, quando *A linguagem didática no ensino moderno* (Mattos, 1956; 1960) e *O quadro-negro e sua utilização no ensino* (Mattos, 1955; 1968) são editados, os cursos de formação de professores, como a Escola Normal, os Institutos de Educação e as Faculdades de Filosofia, já estão razoavelmente consolidados e os manuais usados nas aulas já reúnem um número significativo de títulos, autores e editoras (Silva, 2001; Silva, 2006).

Frutos da expansão da escola, manuais como os de Luiz Alves de Mattos também são produtores de uma cultura e formas escolares (Julia, 2001 e Vincent, 1980, respectivamente) construídas em âmbito mundial ao longo do século XIX e consolidadas no Brasil nos fins do século XIX e anos iniciais do XX.

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

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

Desses trechos podemos depreender uma racionalização do trabalho docente, concebido a partir de “fases”, que passam pelo planejamento da aula; pela sua apresentação aos alunos; pelo seu desenvolvimento; pela fixação das atividades e da aprendizagem e, finalmente, pela verificação dos resultados obtidos. Em todos esses momentos, a “linguagem” é entendida como algo fundamental, uma vez que é “um recurso didático constante e universal, que entra em todas as grandes fases do trabalho docente e figura, de forma variável, em todas as modalidades do método didático” (Mattos, 1960, p. 19). No manual, ela está vinculada à oralidade, “comporta maior vivacidade e permite ao expositor maior flexibilidade para se ajustar ao nível mental e às peculiaridades dos seus alunos, bem como às circunstâncias do momento” (Mattos, 1960, p. 21). Essa equação entre exposição do professor e capacidade dos estudantes coloca-se nos escritos como uma espécie de premissa. De fato, a preocupação em adequar o ensino aos alunos é uma constante em praticamente todos os manuais pedagógicos do período (Silva, 2001; Silva, 2006) e está relacionada a um processo histórico de construção mais amplo do modelo escolar que, desde fins do século XIX e início do XX, define padrões de comportamento, inteligência e desenvolvimento para a constituição das séries e classes escolares. Apenas a título de exemplo desse esforço, assinalam-se aqui os Testes ABC, publicados pela primeira vez em 1928 por Lourenço Filho. Na edição de 2008, explica-se que esses testes destinam-se:

(...) a verificar nas crianças que procuram a escola primária o nível de maturidade requerido para a aprendizagem da leitura e da escrita. Quando se saiba que esse nível não apresenta coincidência rigorosa com a idade cronológica, nem com a idade mental de cada aluno, logo se percebe a importância prática de tal verificação. Desde que obtido, nos termos numéricos que as provas permitem, será então possível classificar os alunos em três grupos gerais, quanto ao que deles se possa esperar: os que, nas condições comuns do ensino, possam rapidamente aprender, ou seja, num só semestre letivo; os que normalmente venham a aprender no decurso de todo o ano; e, enfim, as crianças menos amadurecidas, que só lograrão a aquisição da leitura e da escrita, nesse prazo, quando lhes dedicarmos atenção especial, em exercícios preparatórios, adequadas condições de motivação ou, mesmo, certo tra-

balho corretivo. O diagnóstico permitirá, pois, um prognóstico, quer dizer, a previsão dos resultados do trabalho escolar. Isso ensejará nas escolas isoladas a organização de seções pelo nível de maturidade conhecida; e, nas escolas graduadas, a organização de classes seletivas, praticamente homogêneas (2008, p. 15).

Os Testes ABC (Lourenço Filho, 2008), amplamente lidos e usados por normalistas, professores e administradores de ensino, são evocados aqui para mostrar que a escola pensada por Mattos (1960) é a escola organizada pelo Estado por meio do princípio da homogeneização das classes, com o ensino ministrado no método simultâneo. A linguagem, tópico especial no livro de Mattos (1960), é, pois, fundamental para ensinar a mesma coisa ao mesmo tempo para todos os estudantes. É pelas suas finalidades de ensino que ela assume dimensões específicas, para transmitir saberes tendo em conta as características dos estudantes:

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

A proposta para *A linguagem didática no ensino moderno* é que ela seja: “(1) clara, simples e acessível; (2) sóbria, direta e incisiva; (3) exata e precisa; (4) gramaticalmente correta. (...) (1) bem articulada e enunciada com boa dicção; (2) natural e fluente, sem precipitação; (3) animada, expressiva e por vezes enfática; (4) dotada de bom volume de voz e bom timbre” (Mattos, 1960, p.27). O próprio autor assinala suas inspirações na *Didática Magna* de Comenius (1986) quando destaca dessa obra o trecho no qual se afirma que: “Qualquer que seja a matéria a ser apreendida pelos alunos, deve-se-lhes apresentá-la com tal clareza que ela represente para cada um a mesma realidade que os cinco dedos de cada uma das mãos” (Mattos, 1960, p. 27). Valeria a pena lembrar que na *Didática Magna*, publicada pela primeira vez na década de 1630 e muitas vezes reconhecida como o primeiro tratado de Didática, a ideia do método e da ordem era muito cara aos protestantes, e Comenius desenvolveu-a amplamente para o ensino elementar. Ele enunciou formas de ensinar que rompiam com uma série de práticas do mundo medieval. Opunha-se aos castigos, propunha espaços para ensinar mais agradáveis, cheios de luz, limpos e com pinturas educativas sobre as paredes. O que ele expõe em seu livro pode nos parecer muito próximo com a escola do século XX, ordenada pelo Estado, onde a sala de aula tem um modo específico de funcionamento. Ou seja, um lugar onde o professor se expõe didaticamente diante dos alunos, que o escutam, e onde precisa captar a atenção dos estudantes. Nesse sentido, Comenius traça:

“Princípios para a facilidade de ensinar e aprender”: I. Deve-se começar cedo, antes que o espírito seja corrompido; II. Deve-se atuar com a devida preparação dos espí-

ritos; III. Deve-se proceder do geral para o particular; IV. E do mais fácil para o mais difícil; V. Não se deve pressionar nenhum dos alunos; VI. E todos os procedimentos devem transcorrer devagar; VII. E não se deve obrigar os espíritos a nada que não seja conveniente para a idade e para a lógica do método; VIII. Ensina-se tudo pelos sentidos atuais; IX. Para sua aplicação imediata; X. E sempre por um método único e constante. (Comenius, 1986, p.138).

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

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

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

Na busca pela “alta eficácia do ensino” e se baseando em autores como Froebel, Montessori e Pestalozzi, Mattos (1960) critica aulas pautadas apenas na fala do professor: “Durante muitos séculos, a exposição didática, sob o aspecto formal de preleção, exerceu sobre a escola de cunho tradicionalista um predomínio quase absoluto” (Mattos, 1960, p. 57). O autor explica que a “evolução da técnica de ensino” diminuiu o peso da fala do professor nas aulas, caindo muitas vezes numa “condenação sumária da exposição didática” (Mattos, 1960, p. 58), para a qual o manual faz dois reparos.

Primeiramente, sugere que se diferencie o uso único e exclusivo da fala do professor, do começo ao fim da aula, de um emprego mais “oportuno” da exposição, “de permeio com outros recursos e procedimentos didáticos apropriados” (Mattos, 1960, p. 58). Esta última alternativa é considerada legítima e necessária. Ao longo das páginas de seu manual, Luiz Alves de Mattos reconhece críticas feitas a práticas tidas como mais tradicionais, como é o caso da exposição didática e também do interrogatório didático, para o qual o livro dedica um capítulo específico. Em nota de rodapé, o autor conta suas experiências de aluno do primário com a recitação em sala de aula, um dos desdobramentos do interrogatório:

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

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



escolanovistas escrevem textos mais equilibrados, sem um radicalismo tão marcante. Segundo Nóvoa (1995, p. 25), isso não significa que os pedagogos renovadores tenham mudado seu credo, “mudaram, sobretudo, as suas circunstâncias: os públicos para quem fala, os contextos sociais em que se movimenta, as ambiências políticas que dão sentido ao seu discurso”. Luiz Alves de Mattos também é movido pelo desejo de uma escola melhor, como são também outros manuais pedagógicos, anteriormente publicados, como é o caso da *Introdução ao estudo da Escola Nova* (Lourenço Filho, 1930) ou da *Escola Nova* (Conte, 1932) (Silva, 2001; Silva, 2006). Entretanto, em meio ao século XX, anos depois da propaganda inicial da Escola Nova no Brasil, Luiz Alves de Mattos assume um tom mais sensato, que não assinala tanto a novidade e a renovação nem condena práticas tidas como mais tradicionais, como a exposição didática.

N'A *linguagem didática no ensino moderno*, está em pauta “um dos recursos didáticos fundamentais” (Mattos, 1960, p. 135), cujas raízes são identificadas no manual desde a Antiguidade (Mattos, 1960, p. 135). Ressalte-se também que no manual a linguagem aparece articulada com a experiência. É essa a pauta da última parte do livro, onde mais se evidencia o olhar ponderado do autor. “Em certos setores da literatura pedagógica, é freqüente apresentarem-se ‘Linguagem’ e ‘Experiência’ como termos antitéticos e mutuamente exclusivos, representando bandeiras contrárias, em campos opostos, entre os quais será preciso optar” (Mattos, 1960, p. 135-136). Para Mattos (1960, p. 136-137), “o dilema entre linguagem e experiência é apenas aparente, e a tão debatida oposição entre esses dois termos do processo didático revela apenas a superficialidade dos que se envolvem nessa estéril controvérsia”. Apoiando-se em John Dewey, Anísio Teixeira e Lewis Mumford, o autor do manual afirma que: “Linguagem e experiência não são termos opostos que reciprocamente se excluem. São, antes, aspectos complementares e necessários no processamento da vida, da cultura e da educação” (Mattos, 1960, p. 137). Esses princípios são traduzidos para o trabalho em sala de aula em quatro sugestões. A primeira delas refere-se ao planejamento do ensino, quando “o professor deve prefigurar o maior número possível de experiências reais e significativas” (Mattos, 1960, p. 139). A segunda delas refere-se aos fins didáticos, pois “as experiências terão tanto maior valor e eficácia quanto mais relacionadas com a vida real dos alunos” (Mattos, 1960, p. 139). A terceira delas refere-se à necessidade de acrescentar à experiência real dos estudantes outras artificialmente preparadas e postas aos alunos das últimas séries escolares, mais aptos às práticas de progressão, análise e abstração. Por fim, assinala-se mais uma vez a linguagem como fator de valorização da experiência. Ela motiva e orienta os olhares dos alunos. É um dos recursos didáticos fundamentais. “Dizemos [para encerrar o manual]: um dos recursos didáticos fundamentais, e não o único. Não sendo o único, é certamente um dos mais importantes, ao lado da experiência e dos meios intuitivos. No seu aprimoramento está, sem dúvida, uma das condições de sucesso para todo o professor consciencioso” (Mattos, 1960, p. 140). É essa proposta que configura os modos pelos

quais *A linguagem didática no ensino moderno* (Mattos, 1960) dimensiona um dos principais recursos da aula e do trabalho do professor.

A seguir, analisaremos o outro manual de Mattos. Este livro também se configura como fonte valiosa para entender a maneira que a sala de aula era pensada.

### **O quadro-negro como recurso fundamental para a “maior eficiência didática”**

*O quadro-negro e sua utilização no ensino* (1968) é dividido em cinco capítulos: Histórico do quadro-negro; Tipos e dimensões do quadro-negro; Funções didáticas do quadro-negro; Técnica de sua utilização e Observações finais. O conteúdo deste manual abrange tanto um tom histórico-teórico quanto de orientações práticas para o uso do quadro-negro na sala de aula. No primeiro capítulo, tem-se uma descrição da história do quadro-negro, sua relação com a educação e sua função na sala de aula: a praticidade. Segundo o autor, o quadro-negro é uma ferramenta didática muito importante na sala de aula, dado que a história demonstra a permanência do mesmo no uso da sala de aula. Essa importância também é devida à substituição da instrução individual para a coletiva, pois com ele tornou-se possível ensinar mais alunos ao mesmo tempo. Desse modo, Mattos sustenta sua argumentação traçando a relação do quadro-negro com a história do ensino no Brasil e demonstra, por meio de dados mencionados, que saber utilizar o quadro-negro era uma medida exigida desde 1845. “Em 1845 o uso da ‘tábua-preta’ parece já bastante generalizado no país de primeiras letras no município da corte” e estabelece que “Depois do exame de Aritmética, se farão as perguntas sobre as noções gerais de geometria prática exigidas pela Lei, demonstrando o candidato uns fáceis problemas na tábua-preta” (Mattos, 1968, p. 25).

A análise do autor se dá de forma tão completa que é separado um capítulo para a descrição e auxílio de como deve ser um quadro-negro ideal. Com um tom didático, próximo ao diálogo, Mattos (1968) conta a história do quadro-negro através de suas modificações, dando ênfase nas ilustrações que acompanham o manual. Estas ilustrações contemplam maneiras de como utilizar o quadro e expõe que para a escolha de um quadro-negro eficiente deve-se ter atenção às seguintes vantagens:

- a) perfeita segurança contra acidentes no trabalho escolar (1º princípio);
- b) estabilidade absoluta, assegurando a firmeza da escrita a giz, sem trepidação (2º princípio);
- c) máxima amplitude da área utilizável, triplicando ou quadruplicando o espaço útil dos tipos antecedentes (4º princípio) (Mattos, 1968, p. 43).

A necessidade de se utilizar o quadro-negro como aparato essencial na sala de aula é amparada no manual pela sua eficácia no uso da Moderna Didática. Segundo o autor, as práticas ativas dessa nova concepção de ensino requerem um quadro onde possam ser ilustrados temas de estudo. Mas o quadro-negro não serve apenas ao ensino simultâneo, utilizado na Moderna Didática, dado que o autor argumenta que a sua

eficácia se dá também no ensino tradicional, em que o professor utiliza – na maioria de seu tempo – o quadro-negro como auxiliador no ensino. A partir desse argumento, Mattos traça continuidades com o tema, já discutido, da linguagem didática, pois aproxima o uso da técnica didática ao ensino tradicional.

Até o capítulo IV do manual, Mattos não faz nenhuma recomendação direta do uso do quadro-negro. Os três primeiros capítulos contemplam ainda o tom teórico existente nos prefácios de seus manuais. Até essa primeira parte não são encontradas teorias que demonstrem a relação direta com a argumentação proposta. O que Mattos faz é articular autores de diferentes períodos para sustentar a sua proposta inicial: incentivar seus leitores a utilizarem o quadro-negro com devida técnica. Os autores citados, em sua maioria, foram consultados para que Mattos fizesse alguma menção em casos específicos, como a retomada da escola dos anos 1800, com o objetivo de comparar o ensino sem o quadro-negro e a renovação que sua implantação trouxe. Outros autores, como Comenius, Platão, Thomas More, Aristóteles e Campanella demonstraram o vasto conhecimento que o autor congregou para a escrita de seus manuais. Esses autores são mencionados para sustentar a importância da escrita no quadro-negro. A título de exemplo, retomemos a citação feita da *Didática Magna* escrita por Comenius, a partir da qual Mattos sintetiza sua argumentação a favor de seu objeto de estudo: “Já no século XVII observa Comenius: ‘Guardamos mais viva recordação das cousas que vimos do que das que somente ouvimos’” (Mattos, 1968, p. 54).

Com vistas a sistematizar as orientações e argumentações, o autor utiliza dados de pesquisas, como as de C.E. Beeby sobre as escolas norte-americanas, histórias do cotidiano e fundamentações filosóficas e linguísticas. A linguagem, assim como em *A linguagem didática e sua utilização no ensino* (1960), recebe atenção especial. Mattos considera que o uso do quadro-negro auxilia a explicação do conteúdo na sala de aula, já que os alunos não conseguem focar sua atenção apenas na voz do professor. Para reforçar essa constatação, o autor resgata uma pesquisa de H. L. Holling, a partir da qual é demonstrado que a exposição oral somada à imagem é mais bem recordada pelos alunos. Portanto, encontramos nesse manual uma argumentação que caminha para defesa do uso simultâneo dos dois recursos didáticos aqui estudados: o quadro-negro e a linguagem didática. Um ponto interessante a ser mencionado é o registro de experiências do autor na observação dos licenciandos da Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro, onde Mattos era professor. Estes registros são utilizados para também darem sustentação à argumentação proposta. Uma das menções às práticas dos futuros docentes é a comparação feita entre um licenciando que, tendo uma voz “apropriada” ao ensino, não utilizou o quadro em suas explanações e outro estagiário que não possuía uma voz “plausível”, mas fez uso do quadro-negro. Como resultado dessa comparação, o autor afirma:

Na avaliação crítica dos méritos didáticos de ambas as aulas, o primeiro obteve grau 80 e o segundo 98. Dois dias depois, ambas as turmas foram submetidas a um teste

de retenção, sem aviso prévio, sobre a matéria dada pelos dois estagiários. A média de retenção da turma A (a primeira) foi de 22,3 e a da turma B (a segunda) foi de 56,7. Estes resultados são altamente significativos e atestam com eloquência o valor da ampla utilização do quadro-negro em aula. (Mattos, 1968, p. 60).

Podemos entender, assim, que, do mesmo modo como já é adiantado no prefácio à segunda edição deste manual, datada de 1968, o quadro-negro é visto nas páginas desse livro como aquele que mudou a rotina da sala de aula e, conseqüentemente, seus agentes. Essa evidência é feita pelo autor por meio da crítica ao ensino “puramente verbal”:

Dependerá, muito mais, da atitude fundamental e do empenho do magistério nacional de todos os níveis em vitalizar e atualizar o seu ensino, abandonando as velhas e irracionais rotinas das aulas meramente teóricas e expositivas, dos ditados imbecilizantes e da memorização mecânica e textual sem qualquer reelaboração reflexiva (Mattos, 1968, p. 17).

A soma do uso da técnica com o empenho docente contribui também para mudar as práticas dos professores, posto que: “A introdução do quadro-negro na sala de aula permitiu ao professor libertar-se dessa rotina fatigante e improdutiva, e desempenhar o verdadeiro papel de orientador da aprendizagem de seus alunos” (Mattos, 1968, p. 23).

### **Entre ilustrações e exemplos: um guia através das imagens**

O manual *O quadro-negro e sua utilização no ensino* (1968) se destaca pela sua organização. Isso acontece porque seu autor lança mão de figuras que servem para ilustrar seus argumentos. Essas ilustrações são divididas em quatro grupos e contemplam os principais temas tratados no manual. As primeiras ilustrações dizem respeito aos tipos de quadro-negro. Estas figuras estão reunidas no capítulo II, “Tipos e dimensão do quadro-negro”, e servem para ilustrar a evolução histórica dos quadros-negros. Neste capítulo, há cinco ilustrações e seu esquema de organização é fixo: primeiro o autor intitula o tipo do quadro, descreve-o e, em seguida, insere a figura correspondente. Todas as ilustrações dessa primeira parte apresentam uma legenda, na qual há descrição do tipo de quadro-negro e como é denominado:

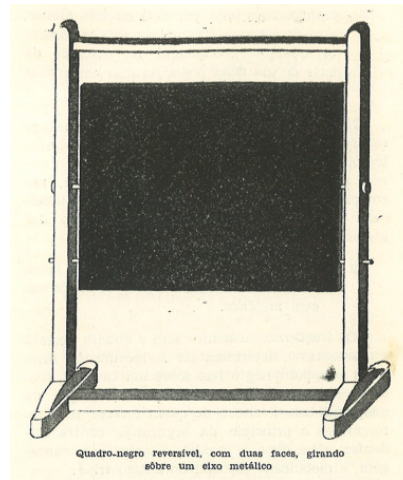


Figura 3: Ilustração presente na p. 36 do manual *O quadro-negro e sua utilização no ensino* (1968).

Entre as cinco ilustrações utilizadas para exemplificar a forma dos quadros-negros há duas que se destacam, pois não enfocam apenas o formato do quadro-negro, mas também registram a sala de aula que utiliza esses quadros. Podemos ver isso nas ilustrações do “cinturão negro” e do quadro “fixo e aderente”, nas quais há uma visão mais panorâmica da sala de aula:

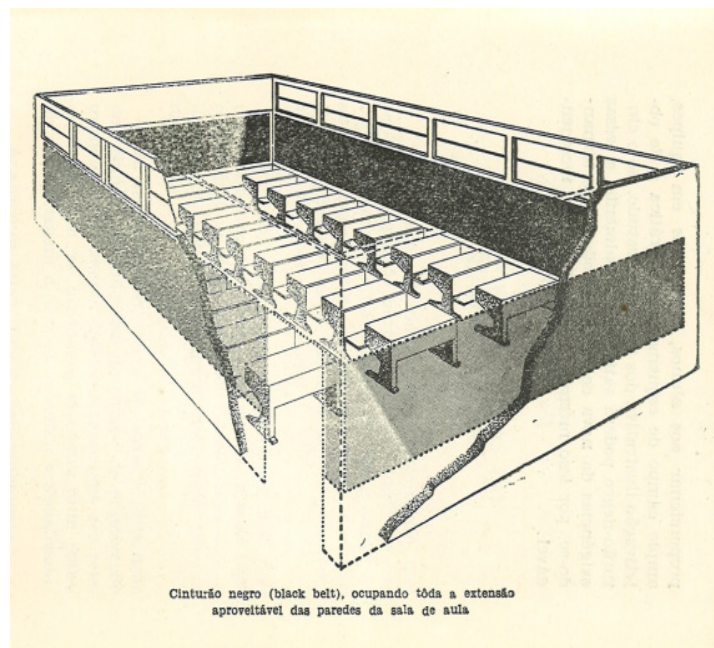


Figura 4: Ilustração presente na p. 47 do manual *O quadro-negro e sua utilização no ensino* (1968).

O outro grupo das ilustrações diz respeito às imagens que exemplificam as recomendações propostas pelo autor. Em uma das figuras há a orientação de como deve

acontecer a limpeza do quadro-negro. O autor, no capítulo “Técnica de sua utilização em aula”, primeiro ensina no texto como deve ser feita a limpeza e, logo após, coloca uma ilustração sobre o tema:



Figura 5: Ilustração presente na p. 70 do manual *O quadro-negro e sua utilização no ensino* (1968).

Nesta figura, o autor mescla suas recomendações práticas “Não segure assim!; Segure assim!” com os desenhos que ilustram o que está sendo dito. O uso dessa ilustração nos faz refletir sobre a preocupação do autor, o qual não se limitou em escrever as normas, mas também em ilustrá-las. Além disso, essa figura torna-se indício de como o professor deveria realizar exatamente na prática as recomendações.

No manual, também encontramos figuras que são ilustrações de aulas no quadro-negro. Neste tipo de ilustração, o autor primeiramente orienta algumas técnicas relativas à organização dos conteúdos, do tamanho das letras, etc. para, depois, ilustrar um exemplo “negativo” de como não deve ser utilizado o quadro-negro e um contraponto cuja figura, com o mesmo conteúdo do primeiro exemplo, demonstra a forma correta como o quadro deve ser aproveitado. A seguir, encontramos dois exemplos que o autor lança mão para ilustrar o que foi ensinado:

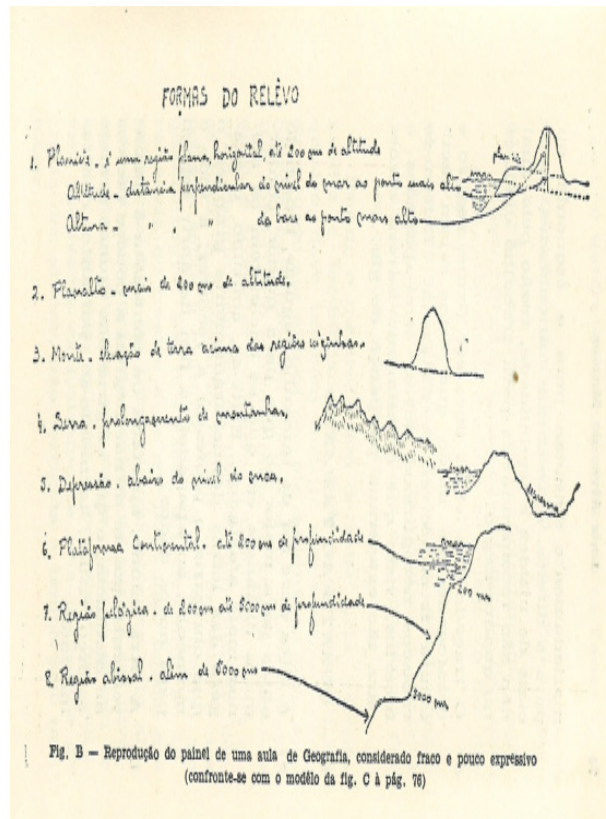


Figura 6: Ilustração presente na p. 73 do manual *O quadro-negro e sua utilização no ensino*.

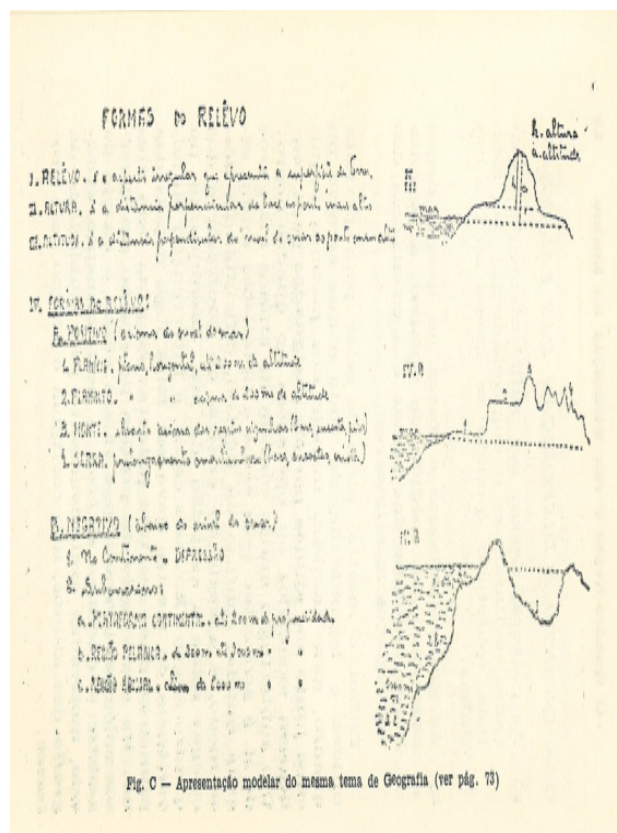


Figura 7: Ilustração presente na p. 74 do manual *O quadro-negro e sua utilização no ensino*.

A presença das ilustrações em *O quadro-negro e sua utilização no ensino* destaca-se pelos seus diferentes objetivos. Ao utilizá-las, seu autor demonstra cuidado com a explanação didática que propõe. Além disso, o uso das figuras, a fim de “esquematizar” as normas e recomendações feitas (Mattos, 1968), expressa uma forma de retomar o que foi visto, tornando a leitura mais didática e fácil de ser apreendida.

### **Sistematização do trabalho em sala de aula: as recomendações práticas**

No que tange às orientações práticas, é dedicado o maior capítulo do manual sobre o quadro-negro. Nesta parte, o tom norteador é diferente do teórico encontrado no início do livro, dado que se restringe mais às normas práticas voltadas para o aperfeiçoamento da técnica docente. Este capítulo é o que mais nos interessa aqui, pois a partir dele é possível encontrar as orientações mais enfatizadas para o magistério na sala de aula. Os temas evocados neste capítulo abrangem a limpeza do quadro-negro antes, durante e após as aulas, a escrita nítida, com tamanho adequado e letra de fôrma, a correção gramatical, bom aproveitamento dos espaços do quadro, planejamento das aulas e a devida atenção aos conteúdos explanados. Segundo o autor:

Evidentemente, não se trata aqui de um ritualismo sagrado da Didática, nem de regras draconianas a serem escrupulosamente obedecidas pelos professores. Trata-se, apenas, de recomendações práticas, visando garantir economia de tempo e de movimentos, maior rapidez e eficiência na operação. (Mattos, 1968, p. 71).

Nota-se que ao longo do manual encontramos uma regularidade na forma como o autor constrói suas recomendações. Essa sequência ocorre em quase todas as explicações, nas quais Mattos expõe o tema principal do assunto a ser tratado, demonstra sua argumentação com imagens e, logo após, faz as “recomendações práticas”. Estas recomendações ora são mais prescritivas, ora são mais teóricas. Quando prescritivas, o verbo mais utilizado é “dever”. As recomendações práticas e seus diversos enfoques colaboram para entender a visão técnica de ensino articulada nesse manual. Desse modo, as orientações enfatizadas constroem a imagem de um professor que deve fiscalizar seus alunos: “Quando um aluno está ao quadro-negro escrevendo para a classe, fiscalize atentamente a exatidão e a correção do que ele escreve” (Mattos, 1968, p. 81), ter apreço e cuidado pela ordem gramatical: “Nestas condições, os erros cometidos pelo mestre no quadro, mesmo quando não passem de meras inadvertências ou descuidos, são didaticamente imperdoáveis” (Mattos, 1968, p. 75) e saber utilizar o quadro-negro, segundo as regras da “racionalização do trabalho docente”: “Quanto à segunda aberração, bem menos prejudicial que a primeira, merece reparos por pecar contra um dos princípios da racionalização do trabalho docente, qual seja, o da economia de tempo na colimação do objetivo visado” (Mattos, 1968, p. 93). Essas recomendações são devidamente detalhadas, dando conta até dos movimentos mais adequados que o professor deve realizar. As orientações vistas confluem para evidenciar um ensino sistematizado com regras bem pontuais a serem seguidas. Es-



As recomendações são advindas, segundo o autor, da Moderna Didática. Portanto, tendo como base esse método de ensino, as prescrições feitas nas páginas de *O quadro-negro e sua utilização no ensino* (1968) visam atender “às necessidades da moderna didática” (Mattos, 1968, p. 68), estabelecendo um ensino que obedeça as regras do tempo regular, articule todos os agentes da sala de aula e vise à racionalidade das práticas:

Ora, precisamente, um dos grandes méritos do quadro-negro, que explica a alta apreciação em que o tem a Didática moderna, é o de possibilitar essa contínua e intensa participação de todos os membros da classe em torno do exercício ou demonstração em foco (Mattos, 1968, p. 94).

Outro princípio evidenciado no manual é a cooperação entre os agentes da sala de aula. O compartilhamento no uso do quadro-negro entre docentes e discentes demonstra como, na sala de aula pensada por Mattos, era retratada a relação pedagógica. Dos registros sobre esse tema, foi possível encontrar orientações que são destinadas ao modo como os alunos também deveriam utilizar o quadro-negro, necessidades de se conhecer as limitações das crianças ao acompanhar uma exposição oral e a disposição que os alunos têm para imitar seus professores.

As orientações propostas pelo autor procuram um docente que as siga. Isso é demonstrado, pois aqueles que não as seguem são considerados como os que agem “ao sabor da inspiração do momento, justapõem e intercalam os dados essenciais com elementos desconexos e acidentais, sobrecarregando de tal forma o quadro-negro” (Mattos, 1968, p. 85). Essas ações fora do trabalho racionalizado na sala de aula são tratadas como “aberração” (Mattos, 1968, p. 93). Mattos estabelece, assim, um guia prático que, possivelmente, foi abundantemente lido, posto que, após a sua primeira edição em 1955, o autor escreve no prefácio à segunda de 1968 sobre a necessidade de trazer novamente esse manual à realidade educacional brasileira e menciona, ainda, o seu público: “É com este intuito, e nesta expectativa, que oferecemos aos milhares de colegas do magistério do livro brasileiro esta nova edição do nosso desprezioso trabalho, atendendo desse modo aos numerosos e repetidos apelos que nos têm sido feitos por colegas de todos os recantos do país”. (Mattos, 1968, p. 19, grifos nossos).

## Considerações finais

A partir desse estudo, foi possível perceber como Luiz Alves de Mattos deu a ler o Magistério na sala de aula no período de circulação de seus manuais *A linguagem didática no ensino moderno* (1960) e *O quadro-negro e sua utilização no ensino* (1968). Evidenciou-se também a influência de Luiz Alves de Mattos na constituição do campo da Didática brasileira, bem como seu legado à educação nacional como organizador de instituições de ensino. O pensamento de Mattos demarca uma mescla entre princípios

da Escola Nova, demonstrados principalmente no uso das técnicas de ensino e preceitos metodológicos. Esse pensamento, aparentemente contraditório, marca a dúbia formação de Mattos, a qual teve constituição com uma linha tênue entre a educação progressista e a influência católica. Os manuais de Mattos também demonstraram os férteis temas que pensam a sala de aula como um lugar da racionalização docente, no qual as técnicas e métodos de ensino devem ser praticados. A preocupação de Mattos, tanto como professor como autor, foi evidenciada em seus exemplos citados nos manuais que demarcam seu cuidado em realizar testes dos métodos ensinados, a fim de verificar seu êxito na organização estrutural dos manuais e no uso de traduções próprias. Isso delimita a representação das práticas da formação docente e mostra como as palavras e as configurações dos livros podem corresponder a uma “reconfiguração” da experiência. A análise minuciosa dos manuais, dos agentes e contextos de circulação permitiu conhecer as descrições das ações simbólicas que prescreviam a prática docente do período. Estes textos, como apontado ao longo dos estudos de Chartier (1988), não são inocentes e prefiguram as intenções e estratégias autorais que são dadas a ler aos pesquisadores da história da cultura. Este trabalho proporcionou, assim, conhecer dois manuais que constituíram comunidades de leitores nas faculdades de filosofias e em todo Brasil. Ademais, foi possível verificar o estudo de dois recursos fundamentais para a história da sala de aula e da escola, a saber, o quadro-negro e a linguagem.

## Referências

- Abreu, Alzira Alves de. (1992). *Intelectuais e guerreiros*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Andrés, María del Mar del Pozo. (2002). Introduction. *Paedagogica Historica – International Journal of the History of Education*, Bélgica: Universitaire Stichting van Belgie, v. 1, pp. 9-17.
- Apple, Michael. (1995). *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Beisiegel, Celso de Rui. (1986). Educação e Sociedade no Brasil após 1930. In: Fausto, B. (Org.). *História geral da civilização brasileira: o Brasil Republicano – economia e cultura (1930-1964)*. São Paulo: Difel, pp.381-416.
- Bohoslavsky, Rodolfo. (1985). A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializante. In: Patto, Maria Helena. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz Editora, pp. 320-341.
- Carvalho, Merise Santos. (2000). Luiz Alves de Mattos e a Construção de uma Didática Experimental. In: X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Rio de Janeiro.
- Cunha, Marcos Vinicius. (1999). Três versões do pragmatismo de Dewey no Brasil dos anos cinquenta. *Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 2, pp. 39-55.
- Chartier, Roger. (1988). *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand.

- Choppin, Alain. (2000). Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia. *Historia de la educación – Revista Interuniversitaria*, Universidade de Salamanca, n. 19, pp. 13-36.
- Choppin, Alain. (2002). L’histoire du livre et de l’édition scolaires: vers un état des lieux. *Pædagogica Historica – International Journal of the History of Education*, Bélgica: Universitaire Stichting van Belgie, XXXVII, 1, pp. 21-50.
- Comênio, João Amós. (1986). *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes.
- Conte, Alberto. (1932). *A Escola Nova comentada e explicada*. São Carlos: Raça Editora.
- Correia, António Carlos Luz. (2001). *Aprendizes de alquimista: aproximações à alquimia curricular enquanto objecto de pesquisa sociológica e histórica*. Comunicação ao Seminário de Estudos, FEUSP, São Paulo.
- Dussel, Inés and Caruso, Marcelo. (2003). *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna.
- Escolano, Agustín. (1998a). Arquitetura como programa: espaço-escolar e currículo. In: Frago, Viñao and Escolano, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Escolano, Agustín. (1998b). *Historia ilustrada del libro escolar en España de la posguerra a la reforma educativa*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Freire, Laudelino. (1954). *Grande e novíssimo dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed., vol. I, RJ, SP, BH, RE, PA: Livraria José Olympio.
- Gallego, Rita de Cassia. (2003). *Uso(s) do tempo: a organização das atividades de professores e alunos nas escolas primárias paulistas (1890-1929)*. Dissertação (Mestrado) – FEUSP, São Paulo.
- Garcia, Tânia Maria B. F. (2014). Criteria used by teachers in Brazilian elementary schools in the process of textbook selection. *Orbis Scholae*, v. 8(2), pp. 9-22.
- Grisi, Rafael. (1954). *Didática Mínima*. São Paulo: Editora do Brasil.
- Hamilton, David. (1999). The pedagogic paradox (or why no didactics in England?). *Pedagogy, Culture & Society*, v. 7, n. 1, pp.135-152.
- Hegeto, Léia de Cássia Fernandes. (2007). *História da formação de professores em Maringá: a escola normal secundária entre décadas de 1950 e 1970*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná.
- Hegeto, Léia de Cássia Fernandes. (2014). *A Didática como disciplina escolar: estudo a partir dos manuais de Didática Geral*. Tese (Doutorado) - UFPR, Curitiba, Paraná.
- Julia, Dominique. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, pp. 9-43.
- Lourenço Filho, Manoel. (1930). *Introdução ao estudo da Escola Nova*. São Paulo: Melhoramentos.
- Lourenço Filho, Manoel. (2008). *Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. 13. ed. Brasília: Ministério da Educação.
- Machado, Nilson José. (1980). O tecnicismo e a hipertrofia do psicopedagógico. *Cadernos PUC*, EDUC/Cortez, n. 3, pp.11-27.
- Mattos, Luiz Alves de. (1960). *A linguagem didática no ensino moderno*. 2. ed. Rio de Janeiro: Aurora.

- Mattos, Luiz Alves de. (1968). *O quadro-negro e sua utilização no ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Aurora.
- Meyer, John; Ramirez, Francisco and Soysal, Yasemin. (1992). World expansion of mass education, 1870-1980. *Sociology of Education*, v. 65(2), pp.128-149.
- Morais, Regis. (1998). *Sala de aula: que espaço é esse?* São Paulo: Papirus.
- Munakata, Kazumi. (1999). Livro didático: produção e leituras. In: Abreu, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil; FAPESP, pp. 577-594.
- Nóvoa, António. (1995). Uma educação que se diz nova. In: Cadeias, António; Nóvoa, António & Figueira, Manuel Henrique. *Sobre a educação nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*. Lisboa: Educa, pp.25-41.
- Ossenbach, Gabriela and Somoza, M. (2001). *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia.
- Pintado, A. M. (2000). Los manuales de historia de la educación y la formación de los maestros (1900-1930). *Historia de la educación – Revista Interuniversitaria*. Universidad de Salamanca, n. 19, pp.121-139.
- Roulet, Michèle. (2001). *Les manuales de pédagogie (1880-1920): apprendre à enseigner dans les livres?* Paris: Presses Universitaires de France.
- Silva, Vivian Batista da. (2001). *História de leituras para professores: um estudo da produção e circulação de saberes especializados nos “manuais pedagógicos” brasileiros (1930-1971)*. Dissertação (Mestrado) - FEUSP, São Paulo.
- Silva, Vivian Batista. (2006). *Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)*. Tese (Doutorado) - FEUSP, São Paulo.
- Sposito, Marília. (2002). *O povo vai à escola*. São Paulo: Loyola.
- Tanuri, Leonor. (2000). História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, pp. 61-88.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências com relação à formação do magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, pp. 5-24.
- Valdemarin, Vera Teresa. (2004a). *Estudando as lições de coisas*. Campinas: Autores Associados.
- Valdemarin, Vera Teresa. (2004b). Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: Saviani, D.; Almeida, J. S. de; Souza, R. F. de and Valdemarin, V. T. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Valdemarin, Vera Teresa. (2008). O manual didático *Práticas escolares*: um estudo sobre mudanças e permanências nas prescrições para a prática pedagógica. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 2, pp.13-39.
- Vidal, Diana Gonçalves. (2005). *Culturas escolares*. Campinas: Autores Associados.
- Villela, Heloisa de O. S. (2000). *Da palmatória à lanterna mágica: a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre artesanato e a formação profissional (1868-1876)*. Tese (Doutorado) - FEUSP, São Paulo.

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

## Notas Biográficas

**Vivian Batista da Silva**, Professora Livre-Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, onde leciona na Graduação e Pós-Graduação. Boa parte de suas pesquisas tomam manuais usados nas aulas da Escola Normal como objeto de estudo. Os estudos assumem uma perspectiva histórica, versam sobre a produção e circulação de saberes entre os professores e integram as principais publicações da autora, como é o caso dos *Saberes em viagem nos manuais pedagógicos* (SP, Editora UNESP, 2018) e dos *Livros que ensinam a ensinar* (Curitiba, Appris, 2019).

[vivianbs@yahoo.com](mailto:vivianbs@yahoo.com)

**Keila da Silva Vieira**, realiza seu curso de Licenciatura em Letras na Universidade de São Paulo e, contando com Bolsa da FAPESP (2016-2017 / 2019-2020), estuda manuais pedagógicos escritos por Luiz Alves de Mattos no Brasil durante meados do século XX. Suas pesquisas e trabalhos apresentados em congressos examinam o conteúdo do texto, aspectos de sua produção, a trajetória do autor e a circulação de suas ideias.

[keila.vieira@usp.br](mailto:keila.vieira@usp.br)