

Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação

Ana Carolina Rodrigues Marangon

**Crianças e alunos em sala de aula: a circulação do debate
sobre métodos de ensino em Portugal e no Brasil
(1930-1940)**

São Paulo
2010

Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação

Ana Carolina Rodrigues Marangon

**Crianças e alunos em sala de aula: a circulação do debate
sobre métodos de ensino em Portugal e no Brasil
(1930-1940)**

Área de Concentração: Filosofia da Educação

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutor, sob a orientação da Prof^a Dr^a Carlota Boto.

São Paulo
2010

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.43 Marangon, Ana Carolina Rodrigues
M298c Crianças e alunos em sala de aula : a circulação do debate sobre
métodos de ensino em Portugal e no Brasil / Ana Carolina Rodrigues
Marangon ; orientação Carlota Boto. São Paulo : s.n., 2010.

371 p : il., fotos.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área
de Concentração : Filosofia da Educação) - Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo.

1. Metodos de ensino – Brasil - Portugal 2. Educação – História –
Brasil – Portugal 1930-1940 3. Escola nova 4. Infância - Educação I.
Boto, Carlota , orient.

MARANGON, Ana Carolina Rodrigues. **Crianças e alunos em sala de aula**: a circulação do debate sobre métodos de ensino em Portugal e no Brasil (1930-1940). Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a Carlota Boto, Universidade de São Paulo

À minha afilhada, Luany, com amor e gratidão pela compreensão, carinho e presença.

Agradecimentos

Neste momento, em que mais uma etapa da vida acadêmica está para ser finalizada, é preciso refletir e agradecer àqueles que, a seu modo, participaram e auxiliaram na realização e vivência desse processo.

Assim, gostaria de agradecer ao **Programa de Pós-Graduação em Educação**, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pelo aprendizado que me proporcionou.

À **Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação** da Universidade de Coimbra pelas riquíssimas oportunidades de aprendizagem que tive durante o estágio de doutoramento em Portugal.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)** pelo incentivo e subsídio à realização da pesquisa no exterior, sem os quais a mesma não seria possível.

Aos funcionários da **Seção de Pós-Graduação** e da **Biblioteca da Faculdade de Educação**, especialmente ao Cláudio, Marcelo, Rosana, Zezé, Kátia e Elias, pela atenção, dedicação e paciência.

Aos funcionários da **Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra** e da **Biblioteca Municipal de Coimbra** pela pronta disposição, auxílio e atenção durante a realização da pesquisa em Coimbra.

Aos Professores Doutores Denice Catani e Bruno Bontempi pela contribuição que proporcionaram na acurada e generosa leitura do texto destinado ao exame qualificação desta tese.

À Professora Doutora Carlota Boto, orientadora, Mestra e amiga que, ao longo de tantos anos, tem se dedicado à minha formação, contribuindo de maneira decisiva no meu aprendizado e desenvolvimento; pela sua confiança, amizade, amor e respeito.

Ao Professor Doutor António Gomes Ferreira, professor e amigo, cuja presença, carinho e atenção foram fundamentais para vivência e a realização da pesquisa em Portugal.

Aos meus tios, primos e avó pela compreensão, paciência e amor.

Aos meus pais, Sétimo Humberto e Lúcia Helena, meus irmãos, Cláudio Henrique e Ana Elisa, e aos meus afilhados, Luany e Erich, por compreenderem as ausências, pelo incentivo e amor.

Ao Fernando, meu amor, que suportou a distância, entendeu as exigências e urgências da vida acadêmica e conviveu com minha ausência para que a realização desta tese fosse possível.

Aos amigos que foram fundamentais para o equilíbrio psíquico, para o colo e as discussões sobre a pesquisa, especialmente a Cláudia Roberta Gallo, Patrícia Penna, Patrícia Helena Silva Salinas e Flaviane Souza.

Enfim, aos amigos “portugueses”, que me acolheram, apoiaram e foram a minha família em Coimbra, Maria da Luz Pedroso, Márcia Pinheiro e André Vilaça.

Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é. Em todo caso, o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de parte em sua educação.

Hannah Arendt
A crise na educação

MARANGON, A. C. R. **Crianças e alunos em sala de aula: a circulação do debate sobre métodos de ensino em Portugal e no Brasil (1930-1940)**. 2010. 371 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

A presente tese procurou compreender algumas dimensões comparativas acerca do debate pedagógico em Portugal e no Brasil, entre os anos de 1930 e 1940, tal como eram representadas em revistas pedagógicas as “imagens da educação”. Nesse sentido, procurou-se trabalhar, em termos analíticos, conceitos como os de infância; métodos de ensino; concepções de aprendizado; e o papel social da escola. O trabalho estudou dois periódicos especializados em educação, quais sejam: **Educação** e **Escola Portuguesa**. A hipótese da pesquisa pautou-se na possível existência de correlações entre os discursos pedagógicos brasileiro e português, oriundos da divulgação internacional dos ideais da Escola Nova. O objetivo da pesquisa foi compreender a função da escola, a divulgação dos métodos de ensino, o papel do professor e o lugar ocupado pela criança, no Brasil e em Portugal, entre os anos de 1930-1940. De modo geral, parece claro que, apesar das muitas particularidades locais, os ideais e princípios da Educação Nova circularam e foram diferentemente apropriados, adequando-se à realidade política de cada país.

Palavras-Chave: Revista **Educação**; Revista **Escola Portuguesa**; Escola Nova; Métodos de ensino; Criança.

Abstract

MARANGON, A. C. R. **Children and students in classroom**: the circulation of the debate about the teaching methods in Portugal and Brazil (1930-1940). 2010. 371 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

This thesis intended to comprehend some comparative dimensions of the pedagogical debate in both Portugal and Brazil, between 1930 and 1940, just as “educational images” were represented in pedagogical journals. In analytical terms, some concepts were considered: childhood, teaching methods, learning concepts and the school social role. Two educational journals were studied: *Educação* (Education) and *Escola Portuguesa* (Portuguese School). The hypothesis of this study was based on the possible existence of relations between the Brazilian and Portuguese pedagogical discourses, due to international spread of New School principles. It intended to comprehend the function of the school, the teaching methods diffusion, the teacher’s and the child’s role, in Brazil and in Portugal, between 1930 and 1940. In general terms, it seems clear that, despite many local particularities, the ideals and principles of New School were widespread, but differently taken, being adjusted according to the political situation of each country.

Key words: **Educação** (a Brazilian Journal); **Escola Portuguesa** (a Portuguese Journal); New School; Teaching methods; Child.

Sumário

<i>Introdução</i>	p. 12
<i>Parte I: Criança, Sala de Aula e Métodos de Ensino no Brasil</i>	p. 16
<i>I.1 Contexto Histórico</i>	p. 17
<i>I.2 Revista Educação</i>	p. 31
<i>I.3 Analisando Educação: quando as categorias organizam a discussão</i>	p. 40
<i>I.3.1 A escola passada em Revista</i>	p. 40
<i>I.3.2 Professor e família na esperança de educar</i>	p. 60
<i>I.3.3 A construção do lugar da criança</i>	p. 65
<i>I.3.4 Discutindo Métodos: interesse, atividade e análise mediando os processos de ensino e aprendizagem</i>	p. 73
<i>I.3.4.1 Ensino Inicial de Leitura e Escrita</i>	p. 98
<i>I.3.4.2 Língua Materna</i>	p. 129
<i>I.3.4.3 Matemática</i>	p. 132
<i>I.3.4.4 História e Geografia</i>	p. 143
<i>I.3.4.5 Ciências</i>	p. 149
<i>Parte II: Criança, Sala de Aula e Métodos de Ensino em Portugal</i>	p. 163
<i>II.1 Contexto Histórico</i>	p. 164
<i>II.2 Revista Escola Portuguesa</i>	p. 180
<i>II.3 Analisando Escola Portuguesa: quando as categorias organizam a discussão</i>	p. 183
<i>II.3.1 A Nova Escola do Estado Novo</i>	p. 183
<i>II.3.2 Professor: o intérprete do Estado</i>	p. 206
<i>II.3.3 A cera mole da infância</i>	p. 222
<i>II.3.4 “Como agir” e “O quê ensinar”: ambivalências no tratamento dos métodos de ensino</i>	p. 235
<i>II.3.4.1 Ensino Inicial de Leitura e Escrita</i>	p. 241
<i>II.3.4.2 Língua Materna</i>	p. 277
<i>II.3.4.3 Matemática</i>	p. 299
<i>II.3.4.4 História e Geografia</i>	p. 319
<i>II.3.4.5 Ciências</i>	p. 330
<i>Considerações Finais</i>	p. 336
<i>Fontes de Pesquisa</i>	p. 347
<i>Bibliografia</i>	p. 347

Introdução

O século XX foi marcado pelo intenso debate internacional acerca da renovação da escola. Desde o final do século XIX, inúmeras críticas foram feitas ao sistema tradicional de ensino; à sua rigidez tanto na estrutura, como nos comportamentos. Um novo ponto de vista científico influenciava a concepção de educação.

Nessas discussões, o tema da criança passa a ocupar o lugar central no processo educativo. Suas necessidades, capacidades e interesses começam a ser compreendidos como eixos que delimitam e orientam a ação do educador. Assim, reflexões sobre as novas metodologias de ensino, a ênfase na ação do aluno e a importância do ambiente ganham espaço significativo nas produções pedagógicas.

Portanto, o interesse educacional migrou da vontade de regular as atividades infantis para a necessidade de compreender as crianças em sua aprendizagem. Nesse sentido, a compreensão das discussões acerca do lugar social ocupado pela escola, bem como as metodologias de ensino e os processos de aprendizado tem íntima relação com determinadas formas de se “ver” e “julgar” a criança. Por detrás das concepções de educação, há formas de se ver e de se pensar o tema da infância.

Partindo desse pressuposto, a hipótese da pesquisa é que o estabelecimento de relações entre as discussões educacionais brasileiras e portuguesas – tomando um mesmo período como referência (nesse caso, os anos entre 1930 e 1940) – possibilita, para além da compreensão das propostas de práticas escolares locais e do lugar educacional destinado à criança – em Portugal e no Brasil – a identificação de correlações entre os discursos pedagógicos desses países, oriundos da divulgação internacional das idéias da Escola Nova. Assim, o objetivo dessa pesquisa é compreender a função da escola, a divulgação dos métodos de ensino, o papel do professor e o lugar ocupado pela criança, no Brasil e em Portugal, entre os anos de 1930-1940.

Com o intuito de delimitar o objeto de estudo, centrou-se a análise em dois periódicos educacionais, um brasileiro – **Educação** (1927-1961) – e outro, português – **Escola Portuguesa** (1934-1974).

Muitos estudiosos garantem que o estudo das revistas especializadas em educação possibilita compreender, através das informações e textos que circulam nesses periódicos,

o funcionamento do campo educacional, bem como as preocupações pedagógicas que constituíram um determinado período histórico. Desse modo, torna-se possível “compreender fatores que, fora da escola, formulavam palavras que ela visivelmente herdara ou contra as quais elaborava sua expressão.” (CHARTIER, 1995, p. 247).

Nesse sentido, Denice Catani (1994), afirma que “é possível partir do estudo de determinados periódicos educacionais e tomá-los como núcleos informativos, enquanto suas características explicitam modos de construir e divulgar o discurso legítimo sobre as questões do ensino” (p. 61).

Desse modo, o estudo centrado em periódicos educacionais possibilita apreender o funcionamento do campo educacional, em um determinado local e período, uma vez que, além de divulgar as discussões teóricas correntes, apresenta práticas de ensino e manifestações de professores, as quais viabilizam uma compreensão que ultrapassa as diretrizes governamentais e a divulgação de ideais dos grandes pedagogos.

Luis Miguel Carvalho e Jaime Cordeiro (2002), em estudo que buscou além de “compreender a construção do saber especializado em educação e a concomitante emergência dos seus especialistas, ... inscrever a análise das transferências entre os dois países [Brasil e Portugal] no âmbito de uma mais ampla e multidirecional circulação de discursos sobre a educação” (p. 7)¹, concluem que, embora não se tenha comprovado a efetiva transferência de modelos educacionais entre os discursos dos periódicos analisados, os textos publicados aproximam-se através do que denominaram “uma ‘outra língua’: um esperanto educacional, formado em torno do léxico da educação nova.” (CARVALHO&CORDEIRO, 2002, p. 51).

Essa afirmação confirma a perspectiva da circulação mundial dos ideais da Escola Nova e aponta a possibilidade do estudo de categorias discursivas que circulam mundialmente e são adotadas localmente, estabelecendo novos modos de fazer e pensar a educação. “Trata-se de ... olhar os discursos circulantes nas revistas pedagógicas ... como parte e resultado das relações de poder que habitam as relações global-local.” (CARVALHO&CORDEIRO, 2002, p. 52-53).

¹ O referido trabalho analisou duas revistas especializadas em educação, uma brasileira, a “Revista Educação” e outra portuguesa, a “Revista Escolar”, publicadas entre os anos de 1920 e 1935, “entendendo-as como veículos da difusão e negociação de uma razão pedagógica de tipo científico.” (CARVALHO &CORDEIRO, 2002, p. 7).

Nesse sentido, os periódicos educacionais apresentam-se também como importantes núcleos informativos para compreender a circulação de discursos transnacionais e sua divulgação nas discussões acerca das práticas educativas locais.

No que diz respeito às revistas especializadas em educação, no estado de São Paulo, Denice Catani (1994) afirma que **Educação** configura-se como um importante periódico brasileiro, cujo longo ciclo de vida – 1927 a 1961 – possibilita o acompanhamento das discussões da constituição do campo educacional paulista. **Educação** é um veículo de comunicação governamental destinado a professores paulistas, que divulga os princípios e idéias oficiais para o campo educacional.

De acordo com Antonio Nóvoa, em “A imprensa de educação e ensino” (1993), o periódico **Escola Portuguesa** constitui publicação essencial para o estudo da educação em Portugal no período de sua existência, uma vez que condensa o pensamento oficial e apresenta uma multiplicidade de objetivos, além de ter sido de amplo acesso dos professores. A **Escola Portuguesa** foi uma publicação da Direção-Geral do Ensino Primário e, portanto, também corresponde a uma iniciativa governamental.

Assim, a proposição de um estudo comparado entre periódicos educacionais, um brasileiro e um português, busca possibilitar o reconhecimento de semelhanças e diferenças nas discussões acerca dos objetos da pesquisa – escola, processo de ensino e aprendizagem, criança – visando identificar influências comuns e soluções específicas, compreendendo a construção do campo educacional de ambos os países.

Portanto, esse estudo comparado pautou-se na leitura e análise dos artigos de **Educação** e de **Escola Portuguesa**, durante os anos de 1930 e 1940, bem como de bibliografia de apoio sobre as revistas e a Escola Nova, principalmente sobre os temas que são objetos da pesquisa. As intersecções entre as discussões pedagógicas brasileiras e portuguesas foram identificadas à luz do recurso a categorias de análise: escola, professor, família, criança, métodos de ensino.

A partir do confronto entre as categorias arroladas, procurou-se traçar um diálogo entre Portugal e Brasil para se verificar o que era debatido nos dois países, em termos de educação. Nesse sentido, a tese foi organizada em duas grandes partes. A primeira delas diz respeito aos debates verificados no Brasil; e a segunda, àqueles acontecidos em Portugal.

Ademais, optou-se por definir a mesma organização para cada uma das partes da tese, entendendo-se que, assim, torna-se mais fácil a comparação entre elas. Portanto, cada uma delas inicia-se com uma breve contextualização histórica e, em seguida, há a apresentação do periódico educacional escolhido como fonte da pesquisa. Depois disso, há as discussões e a análise do material colhido das fontes, de acordo com as categorias estabelecidas: escola; professor e família; criança; métodos de ensino, respectivamente. A categoria dos métodos de ensino também é subdividida para melhor compreensão dos dados colhidos. Essa divisão seguiu a orientação das disciplinas curriculares do ensino primário: ensino inicial da leitura e da escrita; língua materna; matemática; história e geografia; ciências.

Há que se esclarecer ainda que a colaboração do Prof. Dr. António Gomes Ferreira, docente da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, foi imprescindível para a realização do estágio de doutoramento no exterior e, conseqüentemente, para a realização da análise comparada dessa tese.

*Parte I***Criança, Sala de Aula e Métodos de Ensino no Brasil**

Educação é o processo de crescimento na direção certa. Os objetivos são o ideal do crescimento. As atividades e as experiências dos alunos são os passos que possibilitam a jornada em direção a esses ideais – As atividades e as experiências são o *curriculum*. (EDUCAÇÃO, 1934, p. 5)

A presente parte pretende apresentar algumas reflexões acerca das discussões publicadas pela revista **Educação** (1927-1961), no período de 1930 a 1940, acerca da escola, infância e dos métodos de ensino para o ensino primário.

Para o desenvolvimento desse texto, após breve levantamento dos artigos que compunham **Educação**, buscou-se elencar categorias que possibilitassem a compilação e organização dos diferentes assuntos abordados pela Revista. Definiu-se então, como categorias de análise, a escola, os métodos de ensino, professor, família e criança.

Em seguida, fez-se a leitura e a análise detalhada dos artigos publicados no referido periódico educacional, bem como de bibliografia de apoio sobre a Imprensa Educacional, a História da Educação Brasileira, a Escola Nova e os demais temas que são objetos da pesquisa, quais sejam, escola, processo de ensino e aprendizagem e criança.

Desse modo, o texto é dividido em três partes. Na primeira delas far-se-á uma sucinta apresentação do contexto histórico brasileiro para, em seguida, apresentar **Educação**. Por fim, realizar-se-á a análise das discussões publicadas no periódico mediante a organização dos objetos de pesquisa nas categorias de análise citadas.

I.1 Contexto Histórico

Compreender as discussões ocorridas nas páginas de **Educação**, entre os anos de 1930 e 1940, exige reconhecer que boa parte delas é herança de problematizações sobre um ideal de escola pública – bem como sua organização e métodos – existente ainda nas últimas décadas do século XIX.

No final do Império, a linha geral dos debates educacionais apontava para a construção de um sistema nacional de ensino, estabelecendo a instrução pública, especialmente a educação primária, sob o amparo do governo central. Entretanto, o advento da República não confirmou essa expectativa. (SAVIANI, 2008).

A primeira Constituição Republicana, de 1891, não assume a instrução pública como uma responsabilidade do governo central. A Carta define o regime federativo e mantém sob a as antigas províncias, então, Estados, a obrigação de responder pela instrução popular.

Como o Governo Central não formulou qualquer proposta capaz de direcionar Estados e Municípios na organização do ensino primário, aqueles que primeiramente a realizaram acabaram por ocupar o lugar de modelo para os demais. Esse foi o caso do Distrito Federal, então Rio de Janeiro, e de São Paulo.

No que diz respeito à São Paulo, o Estado implanta um sistema público de ensino considerado moderno, porque seus princípios e organização pautaram-se nos “elementos implicados na modernização educacional em voga, em circulação nos países considerados civilizados, valendo-se também, das experiências acumuladas no país durante o Império e das iniciativas implementadas no final desse período.” (SOUZA, 2004, P. 112).

Conforme Rosa Fátima de Souza (2004), o Estado de São Paulo, em 1892, aprova sua reforma educacional e, em 1893, cria os Grupos Escolares² mediante a reunião de escolas isoladas agrupadas pela proximidade, obrigadas a adotar o método de ensino das Escolas-Modelo do Estado.

² Os Grupos Escolares existiram até o início da década de 1970, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1971 – LDB 5692/71 – estabelece a organização do ensino de primeiro grau, que contemplaria os oito anos de escolaridade – dos 7 aos 14 anos de idade.

Souza (2004) ressalta que a reforma paulista de 1892 iniciou-se pela criação da Escola-Modelo – “considerada o coração da reforma” (p. 113) –, vinculada à Escola Normal. A Escola-Modelo destinava-se à prática de ensino dos estudantes da Escola Normal, funcionando também como um campo experimental. Assim, ela auxiliava na formação técnica dos professores, bem como na irradiação do Método Intuitivo (ou Lições de Coisas)³. Desse modo, o Método Intuitivo, usado na Escola-Modelo, deveria ser seguido, também, nos Grupos Escolares (GE).

A implantação dos GE contou com a construção de vistosos e centrais prédios públicos que, de certo modo, competiam com os edifícios religiosos, públicos e com as mansões das cidades. Sua organização compreendia, então, a união de várias classes isoladas regidas por diferentes professores sob uma direção comum. Conforme Souza (2004), são os Grupos Escolares que inauguram a figura do Diretor Escolar.

No âmbito das instituições escolares, a criação dos grupos escolares foi o marco da modernização educacional paulista. A superioridade organizacional e material dos grupos escolares fez com que fossem considerados estabelecimentos escolares arquetípicos do que de melhor havia no ensino público primário. (SOUZA, 2004, p. 113)

Até a criação e organização dos Grupos Escolares, as escolas primárias encontravam-se isoladas. Tratava-se de uma sala de aula com um professor, que ministrava aula para alunos em estágios diferentes da aprendizagem. Com os GE e a reunião de algumas escolas primárias num mesmo edifício, foi possível destinar a cada professor um grupo de alunos mais homogêneo; todos sob o comando de um Diretor.

Na verdade essas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, no interior dos grupos escolares, às classes que, por sua vez, correspondiam às séries anuais. Portanto, as escolas isoladas eram não-seriadas, ao passo que os grupos escolares eram seriados. Por isso esses grupos eram também chamados de escolas graduadas, uma vez que o agrupamento de alunos se dava de acordo com o grau ou série em que se situavam, o que implica na progressividade da aprendizagem, isto é, os alunos passavam, gradativamente, da primeira à segunda série e desta à terceira até concluir a última série (o quarto

³ Vera Teresa Valdemarin (2004) afirma que o Método Intuitivo é popularmente conhecido como Lições de Coisas ou Método Objetivo. “As *lições de coisas* tem por objetivo educar os sentidos para o obtenção do conhecimento, de modo que passe da intuição dos sentidos para a intuição intelectual fazendo uso de objetos comuns, conhecidos pelas crianças que frequentam a escola, a fim de levá-las a ter deles uma compreensão formal, lançando mão também de outros objetos criados especificamente para o ensino, os objetos didáticos.” (VALDEMARIN, 2004, p. 173).

ano no caso da instrução pública paulista) com o que concluíam o ensino primário.” (SAVIANI, 2008, p. 172)

A graduação do ensino ocasionava a divisão do trabalho escolar quando separava, em classes homogêneas, alunos com níveis de aprendizagem próximos. Ademais, acreditava-se que a homogeneização do ensino possibilitava a melhoria do rendimento escolar.

Para Souza (2004), a escola graduada fundamentava-se, essencialmente, na classificação dos alunos. A homogeneidade da turma era a base para a constituição das classes. Assim, o que se tinha era uma sala de aula para cada classe (referente à série escolar) e, por sua vez, para cada classe, um professor.

Vale considerar que os princípios pedagógicos que balizavam o trabalho escolar nos GE são aqueles identificados como tradicionais pelos educadores da Escola Nova. Assim, primava-se pelo formalismo, pela memorização, autoridade e intuição. Contudo, Souza (2004) ressalta que “a introdução dos princípios da Escola Nova ... não significou a ruptura com o *método intuitivo*, ao contrário, ocorreu em relação de continuidade.” (SOUZA, 2004, p. 139).

De qualquer modo, com a graduação de ensino nos Grupos Escolares, o que se teve foi um eficiente meio de selecionar os mais aptos e, desse modo, formar as elites brasileiras.

Nesse sentido, Saviani (2008) ressalta que a organização da escola primária paulista em Grupos Escolares, embora tenha sido muito eficiente na divisão do trabalho escolar e na formação de classes homogêneas, refinou intensamente os mecanismos de seleção discente. “No fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação de elites. A questão da educação das massas populares ainda não se colocava [em 1892]”. (SAVIANI, 2008, p. 31). Ela surgirá em 1920, com a reforma paulista conduzida por Sampaio Dória.

É importante destacar que até os anos 1930, conforme Boris Fausto (2008), o Brasil era um país predominantemente agrícola. A vinda de milhões de imigrantes em busca de oportunidades de trabalho e ascensão social marca a diversidade que passa a existir nas grandes capitais, particularmente Rio de Janeiro e São Paulo, e prioritariamente no campo. “Cerca de 3,8 milhões de estrangeiros entraram no Brasil

entre 1887 e 1930.” (FAUSTO, 2008, p. 275). A grande concentração na imigração compreende-se entre os anos de 1887-1914, devido, entre outros fatores, à forte demanda de força de trabalho para a lavoura do café.

Além do campo, os imigrantes também se concentraram nas grandes capitais. Fausto (2008) afirma que eles compunham as duas pontas do setor industrial paulista, eram donos e operários das fábricas, assim como técnicos especializados.

De qualquer modo, independentemente do lugar social que ocupasse em nossas terras, o imigrante era a esperança para o aprimoramento da raça brasileira. Esperava-se que sua presença maciça e convívio possibilitassem a regeneração do nosso povo. Entretanto, com as greves operárias ocorridas em 1917 e 1918, essa esperança se esvaiu.

O imigrante de quem os republicanos históricos haviam esperado o aprimoramento da raça brasileira passa a ser visto como ameaça ao caráter nacional. Erradicar o analfabetismo era a única solução para o dilema: ou o Brasil manteria “o cetro de seus destinos, desenvolvendo a cultura de seus filhos” ou seria “dentro de algumas gerações absorvido pelo estrangeiro que para ele afluí”. (CARVALHO, 2007, p. 227)

É em nome da erradicação do analfabetismo, que nos anos 20 ultrapassava largamente a metade da população paulista em idade escolar, que se implanta, em São Paulo, a Reforma Sampaio Dória. A alfabetização constituía-se uma questão nacional por excelência.

Assim, com o intuito de combater o elevado índice de analfabetismo e viabilizar o acesso à escola para as populações até então marginalizadas, Sampaio Dória – Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo – reduziu o ensino primário de quatro para dois anos, instituindo a gratuidade e obrigatoriedade para todos.

Essa decisão política garantiu muitas críticas à Reforma, que pouco durou. Conforme Carvalho (2008), Dória foi exonerado em 1921 e o decreto – n. 1750, de 8 de Dezembro de 1920 – que estabeleceu a Reforma foi revogado em 1925.

De qualquer modo, é preciso destacar a afirmação anterior de Demerval Saviani (2008) com relação à educação das massas populares. Embora criticada e, para muitos, incompreendida, a Reforma Sampaio Dória foi a primeira ação oficial que priorizou, de algum modo, a educação da população excluída da escola paulista.

A Revisão Constitucional de 1925, que revogou a referida Reforma, não garantiu a gratuidade e a obrigatoriedade da educação primária. “Assim, foram os estados que tiveram de enfrentar a questão da difusão da instrução pública mediante a disseminação de escolas primárias.” (SAVIANI, 2008, p. 171).

Com o objetivo de refletir sobre a situação da instrução pública paulista, em 1926, o jornal “O Estado de São Paulo”, sob a direção de Júlio de Mesquita Filho, propôs patrocinar um Inquérito organizado por Fernando de Azevedo, o qual reuniria a opinião de ilustres educadores do cenário estadual⁴. Os resultados de tal Inquérito foram posteriormente publicados sob o título “A educação na encruzilhada”.

Os depoimentos oriundos do Inquérito de Fernando de Azevedo indicaram a inexistência de uma política educacional brasileira, apontando a ocorrência de reformas pontuais, incapazes de vislumbrar uma identidade educacional para todo o país.

Ademais, Boto (2004) afirma que a verificação da existência de um caráter de imobilidade e absoluta resistência à mudança presente no ensino primário causou perplexidade entre os educadores. “Não havia espírito algum de renovação, por mais que as reformas dos Estados buscassem alterar a rotina cristalizada das salas de aula.” (BOTO, 2004, p. 50).

Carlota Boto (2004) ressalta que, como conclusão do Inquérito realizado, Fernando de Azevedo faz uma síntese dos depoimentos colhidos e, no que se refere ao ensino primário e Normal, o educador indica a

necessidade de se reestruturar as iniciativas pedagógicas à luz de uma certa mudança no plano das mentalidades. Para a modernização do Brasil, caberia dar vez às inovações que se apresentavam em matéria educacional. ... Caberia superar os entraves burocráticos na organização das escolas e conferir aos professores um verdadeiro papel de planejadores de sua prática cotidiana. Isso reconduziria o magistério ao amor pelo estudo e a uma prática refletida e mais compromissada com os rumos e os trilhos da prosperidade nacional. (BOTO, 2004, p. 53)

É certo que o Inquérito realizado por Fernando de Azevedo influenciaria muitos debates educacionais posteriores. Suas considerações acabaram por circunstanciar outros

⁴ A Revista **Educação** publicou artigos em resposta a esse Inquérito, concernentes à avaliação acerca do Método Analítico para o ensino inicial da leitura e da escrita. Tais contribuições serão discutidas, nessa tese, quando da análise dos métodos de ensino; parte intitulada “Discutindo Métodos: interesse, atividade e análise mediando os processos de ensino e aprendizagem”.

importantes documentos da educação brasileira, como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, e a Constituinte, de 1934.

Contudo, antes de compreender esses importantes documentos da História da Educação Brasileira, faz-se interessante acompanhar a enorme cisão ocorrida entre as elites de grandes Estados do Brasil, a qual levou ao fim a Primeira República.

O governo federal brasileiro vivia a nomeada “Política do Café com Leite”, na qual a indicação para a presidência da república alternava-se entre São Paulo e Minas Gerais. Aliás, a indicação “Café com Leite” refere-se, justamente, aos produtos de maior produção em São Paulo e Minas, respectivamente.

Em 1929, Washington Luís, Presidente representante de São Paulo, insistiu na indicação para a candidatura do então governador do Estado paulista, Júlio Prestes, à sua sucessão. Conforme Fausto (2008), essa atitude de Washington Luís garantiu um acordo entre mineiros e gaúchos.

A articulação de uma candidatura de oposição partiu do governador de Minas – Antônio Carlos Ribeiro de Andrada. Para lançar o Rio Grande em uma contenda que representaria uma ruptura na acomodação com o governo federal e a perda das vantagens que isso significava, era preciso oferecer aos gaúchos a própria presidência. Em meados de 1929, após várias conversações, as oposições lançaram as candidaturas de Getúlio Vargas à presidência e de João Pessoa⁵ à vice-presidência. (FAUSTO, 2008, p. 319)

As eleições de 1º de Março de 1930 garantiram a vitória de Júlio Prestes. No entanto, Marcos Cezar de Freitas e Maurilane de Souza Biccas (2009) afirmam que havia um número expressivo de denúncias de fraude nas eleições. Além disso, a repercussão da crise ocasionada pela quebra da bolsa de Nova Iorque, em 1929, agitava o panorama social e econômico da época. Esses acontecimentos, acrescidos da morte de João Pessoa, levaram ao estopim do movimento revolucionário.

De acordo com Boris Fausto (2008), apesar das adesões existentes, a conspiração revolucionária para a retirada de Prestes do governo federal tornou-se consistente depois do assassinato de João Pessoa – vice de Vargas – no final do mês de Julho de 1930. Para Fausto (2008), tal acontecimento reacenderia os ideais conspiratórios. “Os oposicionistas

⁵ João Pessoa era governador da Paraíba.

recebiam de presente uma grande arma. Daí em diante, tornou-se mais fácil desenvolver a articulação revolucionária.” (FAUSTO, 2008, p. 324).

Em 3 de Outubro, a Revolução estourava. Mary de Priore e Renato Venâncio (2010) ressaltam que “nas primeiras 24 horas da rebelião, Rio Grande do Sul e Paraíba foram dominados. Nos dias seguintes, o mesmo ocorreu no Ceará, Pernambuco, Minas Gerais e Paraná.” (PRIORE; VENANCIO, 2010, p. 249). Parte do território paulista foi submetida aos revolucionários, duas semanas após o início do movimento. A revolução seguia em direção ao Distrito Federal e, em 24 de Outubro, as cúpulas do Exército e da Marinha depõem o Presidente da República. Em 3 de Novembro de 1930, Getúlio Vargas assume a Presidência – como chefe do governo provisório –, dando início a novos tempos.

A “revolução de 1930” tornou-se uma referência cronológica para indicar uma espécie de “ponto de arranque” da educação brasileira em direção ao tema desenvolvimento. De fato, consideramos mais adequado pensar que esse “arranque” ocorreu no pós-Segunda Guerra, mas muitos autores frisaram que aquele período iniciou uma nova vinculação entre educação, economia e problemas sociais. (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 62)

De qualquer forma, logo após a Revolução de 1930, criou-se o “Ministério da Educação e Saúde Pública”, uma demonstração daquilo que “pela primeira vez, poderia vir a se constituir como política nacional de educação.” (BOTO, 2004, p. 54). Na seqüência, houve uma série de medidas educacionais de alcance nacional.

Em 1931, as reformas do ministro Francisco Campos; em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dirigido ao povo e ao governo, que apontava na direção da construção de um sistema nacional de educação; a Constituição de 1934, que colocava a exigência de fixação das diretrizes da educação nacional e elaboração de um plano nacional de educação. (SAVIANI, 2004, p. 19)

A Reforma de Francisco Campos constitui um conjunto de seis decretos, que cria o Conselho Nacional de Educação – decreto n. 19850, de 11/4/1931 – e a Universidade do Rio de Janeiro – decreto n. 19852, de 11/4/1931 –; dispõe sobre a organização dos ensinos superior e secundário – decretos n. 19851 e n. 19890, respectivamente –; e consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário – decreto n. 21241, de 14/4/1932.

Como se vê, embora a Reforma signifique um avanço na regulamentação da política educacional brasileira, ela não contempla o ensino primário. Ademais, Saviani (2004) pondera que uma das primeiras medidas tomada pelo Ministério da Educação e Saúde Pública foi a inflexão na questão da laicidade escolar, a qual havia sido garantida na primeira Constituição Republicana; em outras palavras, o ensino religioso voltaria às salas de aula do país.

Ainda em 1931 ocorreu a IV Conferência Nacional de Educação – evento promovido anualmente pela Associação Brasileira de Educação (ABE). A pauta daquele encontro era debater as diretrizes da educação popular.

Tentar-se-ia definir uma política nacional, capaz de canalizar a discussão e propostas sistematizadas pelos educadores reunidos naqueles plenários da ABE, de maneira a criar o modelo pedagógico sustentado pela entidade para aqueles novos tempos que estavam por vir. (BOTO, 2004, p. 54)

Na seção de abertura dos trabalhos, Getúlio Vargas, na condição de chefe do governo provisório, atenta para a necessidade de “elaboração de um plano sistemático que constituísse aquilo que supunha ser o sentido pedagógico da Revolução de 1930.” (BOTO, 2004, p. 54).

Conforme Saviani (2008), a conclamação de Vargas não estava explícita na pauta do evento, mas considerando o interesse mútuo – tanto da direção da ABE, que pretendia abrir espaço no aparelho do Estado, quanto do Ministério, que buscava na ABE a legitimação de sua política educacional – a direção da Associação, representada por Fernando Magalhães, acabou por aceitá-la.

A direção da ABE, naquele momento, era predominantemente composta por pensadores católicos, os quais defendiam uma corrente ideológica que se opunha à dos renovadores, principalmente no que diz respeito ao decreto que restabeleceu o ensino religioso nas escolas primárias e secundárias.

De todo modo, ao fazer uso da palavra, Carlos Alberto Nóbrega da Cunha – um educador renovador – ressaltou a impossibilidade de se atender ao apelo governamental durante a IV Conferência, uma vez que a questão não estava na pauta e, por isso, os participantes não haviam se preparado para ela. Portanto, não estariam aptos a debater e colaborar na solução da questão.

Com a argumentação de Nóbrega da Cunha em favor de se adiar para outro momento a discussão proposta por Getúlio Vargas, Fernando Magalhães, que presidia a IV Conferência, concordou com a não discussão, mas propôs à Nóbrega que preparasse o tema e o encaminhasse para a V Conferência Nacional de Educação, a ser realizada no próximo ano.

Demerval Saviani (2008) ressalta que Nóbrega da Cunha soube explorar com maestria essa situação e investiu-se da tarefa de solucionar o problema. Assim, encaminhou, à comissão responsável pela V Conferência, a seguinte declaração:

Venho declarar que, tendo me caído nas mãos essa honra e essa responsabilidade, que não solicitei e que, por isso mesmo, não posso recusar, aceito o encargo em nome da corrente ideológica cujos princípios e aspirações vim defender nesta tribuna – não em caráter individual, mas como membro de uma vanguarda – e tenho a satisfação de comunicar que essa corrente, recebendo-o, por sua vez, de minhas mãos, o transfere para as do Sr. Fernando de Azevedo, confiando-lhe assim, perante o Governo, a imprensa e o povo, a suprema liderança da nova educação no Brasil. (Nóbrega da Cunha apud SAVIANI, 2008, p. 233)

O referido documento, redigido ainda no início de 1932, foi intitulado de “A Reconstrução Educacional no Brasil – ao povo e ao governo – ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’”.

O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, como ficou conhecido o documento escrito por Fernando de Azevedo, foi assinado por vinte e cinco reconhecidos educadores brasileiros. O texto apresenta um plano de reconstrução educacional para o Brasil; trata-se de um projeto de reorganização do ensino público de acordo com a concepção dos renovadores. “O Manifesto é um documento de política educacional em que, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa a defesa da escola pública.” (SAVIANI, 2009, p. 31).

Para os renovadores da educação, a instrução pública era o grande problema da nação. O Manifesto aponta a existência de reformas educacionais parciais, salientando a ausência de um sistema educativo nacional. Portanto, de acordo com seus signatários, era preciso reformar a escola, organizar o sistema de ensino e preparar cidadãos para viver no mundo moderno.

À escola nova, havia se designado a missão de, ao mesmo tempo, superar o tom bacharelesco de nossa cultura excessivamente literária;

conferir legitimidade aos estudos de caráter científico e técnico; estabelecer as diretrizes e as bases de uma política educacional pensada para todo o país; superar os limites de classes sociais e de estancamentos privilegiados para edificar uma escola pensada como pública, laica, única e universal. Somente essa escola – assim compreendida em seus alicerces – poderia se apresentar como contraponto imprescindível para a legitimação de uma sociedade aberta ... para a efetiva ascensão dos talentos. (BOTO, 2004, p. 55)

Quando discorre sobre a organização e administração do sistema educativo, Fernando de Azevedo enuncia alguns princípios que deveriam balizar a educação, quais sejam, a função pública da educação, escola única, laicidade, obrigatoriedade, gratuidade e co-educação.

Saviani (2008) ressalta que, sob esses princípios, tem-se um conceito de educação cuja função pública a delimita como eminentemente estatal; sendo única, seria capaz de assegurar uma educação comum e acessível a todos, independentemente de condições econômicas e sociais; a laicidade evitaria crenças e disputas religiosas; a obrigatoriedade se estenderia progressivamente até os 18 anos; e a gratuidade garantiria o acesso de todos às escolas oficiais; a co-educação exigiria a presença de meninos e meninas na mesma sala de aula, mantendo a igualdade de sua educação.

Quando trata das bases psicológicas da educação, o Manifesto explicita os fundamentos da Educação Nova, os quais seriam responsáveis por reconfigurar o processo educativo.

Com base no desenvolvimento científico que veio libertar a educação do empirismo, a nova doutrina já não concebe o educando como sendo modelado do exterior, como fazia a escola tradicional. Entende, ao contrário, que a educação é uma atividade complexa que se dá de “dentro para fora”, transferindo “para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema de educação.” Contra as tendências à passividade, ao intelectualismo e verbalismo da escola tradicional, a nova concepção estimula a atividade espontânea, tendo em vista a satisfação das necessidades de cada criança individualmente considerada, buscando adaptar a ação educativa “às necessidades psicobiológicas do momento”. Não é, pois, pela predominância dos trabalhos manuais que a Escola Nova se distingue da tradicional. Sua marca distintiva é a “presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance”. (SAVIANI, 2008, p. 246-247)

Nesse sentido, Saviani (2008) ressalta que os renovadores compreendiam que a escola deveria alterar sua organização, transformando-se em um organismo vivo, uma comunidade em miniatura e, assim, colocando as crianças em contato direto com o meio que as rodeia.

Dentre tantos outros pontos, o Manifesto ainda defende a formação docente em nível superior. É interessante pensar que, no que concerne ao professor primário, esse objetivo só foi alcançado, na forma de lei, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDB 9394/96.

O Manifesto constitui-se, portanto, como um documento que expressa nitidamente o ideário da escola moderna; da escola democrática. Fernando de Azevedo fez dele a bandeira de luta dos ideais para uma educação renovada. Nesse sentido, Demerval Saviani (2008) compreende que o Manifesto “expressa a opinião de um grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país.” (SAVIANI, 2008, p. 254).

Por esse motivo, houve certo planejamento para a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Acordou-se em publicá-lo integral e simultaneamente nos principais jornais do Rio de Janeiro e São Paulo – e com a expectativa de que os jornais do Rio Grande do Sul, Paraná, Minas Gerais, Bahia e Pernambuco também o fizessem – em 19 de Março de 1932. A Revista **Educação**, um órgão do governo paulista – publicou integralmente o Manifesto na edição referente aos meses de Janeiro a Março de 1932 (EDUCAÇÃO, v. VI, n. 1-3, 1932).

De fato, um número significativo de jornais de diversos estados destacou o texto do “Manifesto”, publicando-o integral ou parcialmente e tecendo comentários variados a seu respeito. Evidentemente, a recepção foi polêmica. Às manifestações favoráveis como as de Azevedo Amaral, Menotti del Picchia e Cecília Meireles se contrapôs a avalanche de críticas oriundas predominantemente de intelectuais ligados à Igreja Católica, tendo à frente Alceu de Amoroso Lima. (SAVIANI, 2008, p. 254)

De fato, o impacto gerado pela publicação do Manifesto ocasionou o rompimento entre o grupo de educadores renovadores e católicos, que decidiram abandonar a ABE e fundar, em 1933, a Confederação Católica Brasileira de Educação.

Conforme Boris Fausto (2008), o Governo Vargas não assumiu explicitamente nenhuma das correntes apontadas (renovadores e católicos), mas inclinou-se para os católicos, principalmente no momento em que o sistema político se fechava.

O maior inspirador de Capanema no Ministério da Educação, além de Francisco Campos, foi o então intelectual conservador católico Alceu de Amoroso Lima, conhecido pelo pseudônimo de Tristão de Ataíde. Dentre os reformadores liberais, apenas Lourenço Filho manteve postos de mando, enquanto os demais foram marginalizados ou até mesmo perseguidos, como foi o caso de Anísio Teixeira. (FAUSTO, 2008, p. 340)

Da afirmação acima depreende-se que os representantes do governo, no Ministério da Educação – Francisco Campos foi ministro entre 1930 e 1934; e Gustavo Capanema ocupou o referido cargo entre 1934 e 1945, quando acabou o Estado Novo brasileiro – inspiraram-se na corrente defendida pelos católicos. Todavia, Saviani (2008) ressalta que a historiografia tende a considerar a orientação política do Ministério da Educação como uma “modernização conservadora”. “Enquanto conservadora, essa orientação buscava atrair a Igreja para respaldar seu projeto de poder; enquanto modernização, a força de atração dirigia-se aos adeptos da Escola Nova.” (SAVIANI, 2008, p. 271).

De qualquer modo, a Freitas e Biccias (2009) atentam que a Constituição de 1934 apresentou certa conciliação entre as posições dos católicos e dos renovadores. Embora os paulistas tenham perdido a Revolução Constitucionalista de 1932, viram realizado um de seus ideais, qual seja, a publicação oficial de uma Constituição.

Em 9 de Julho de 1932, o Estado de São Paulo inicia uma revolução contra o governo federal. Além da insatisfação pela Revolução de 1930, que ocasionou a queda de Júlio Prestes, os paulistas estavam descontentes com a intervenção da União no governo estadual. Assim, seus maiores objetivos eram a derrubada do governo provisório de Getúlio Vargas e a promulgação de uma nova Constituição para o Brasil.

Fausto (2008) esclarece que o apoio esperado do Rio Grande do Sul e de Minas Gerais não veio. Pelo contrário, o interventor gaúcho, Flores da Cunha, decidiu apoiar Vargas e enviou tropas contra São Paulo. O general Bertoldo Klinger, do Mato Grosso, prometeu o envio de um significativo número de homens e munição, mas chegou à capital paulista com algumas centenas de soldados. “São Paulo ficou praticamente

sozinho, contando sobretudo com a Força Pública e uma intensa mobilização popular para enfrentar as forças federais.” (FAUSTO, 2008, p. 346).

Embora o desequilíbrio das forças entre governo provisório e paulistas fosse enorme, a revolta durou cerca de três meses. Quando o ataque sobre o território avançou e tornou real a ocupação da cidade de São Paulo, a Força Pública paulista decidiu render-se, poupando vidas, mas pondo fim às esperanças de resistência.

Mesmo com a derrota dos paulistas, “o governo percebeu mais claramente a impossibilidade de ignorar a elite paulista. Os derrotados, por sua vez, compreenderam que teriam de estabelecer algum compromisso com o poder central.” (FAUSTO, 2008, p. 350).

Assim, em 1933, Getúlio Vargas nomeou o civil Armando Salles de Oliveira como interventor de São Paulo e realizou eleições para a Assembléia Nacional Constituinte, com o objetivo de constitucionalizar o país. Em 14 de Julho de 1934, a Constituinte promulgou a Constituição Federal.

De certo modo, a nova Constituição se assemelhava à de 1891 ao definir o Brasil como uma República Federativa. Todavia, apresentava alguns aspectos novos, concernentes às mudanças pelas quais o país havia passado.

No que diz respeito à educação, essa é a primeira Constituição que define a “competência privativa” da União para traçar as diretrizes da educação nacional. Ademais, a Carta de 1934 exige a elaboração de um Plano Nacional da Educação e estabelece o princípio do ensino primário gratuito e obrigatório. “O ensino religioso seria de frequência facultativa nas escolas públicas, sendo aberto a todas as confissões e não apenas à católica.” (FAUSTO, 2008, p. 352). Em 15 de Julho de 1934, Getúlio Vargas era eleito, por voto indireto, Presidente da República, devendo exercer seu mandato até maio de 1938.

Entre o final de 1936 e início de 1937 definiram-se as candidaturas para a eleição presidencial de Janeiro de 1938. Armando Salles de Oliveira era o candidato paulista; José Américo de Almeida, paraibano, que contava com o apoio da maioria dos estados nordestinos e de Minas Gerais, além dos setores pró-Vargas em São Paulo e Rio Grande do Sul; por fim, candidatou-se Plínio Salgado, pelos integralistas. (Fausto, 2008).

Conforme explica Boris Fausto (2008), em Setembro de 1937, Getúlio Vargas denuncia uma possível insurreição comunista para a tomada do poder. Tratava-se do “Plano Cohen” que, aparentemente, não passava de uma fantasia a ser publicada num boletim integralista, mostrando como seria uma insurreição comunista e como reagiriam os integralistas diante dela. “O fato é que de obra de ficção o documento foi transformado em realidade, passando das mãos dos integralistas à cúpula do Exército.” (FAUSTO, 2008, p. 364).

A notícia se espalhou no final de Setembro e os efeitos da sua divulgação foram imediatos. O Congresso aprovou o estado de guerra e a suspensão das garantias constitucionais durante noventa dias.

No dia 10 de novembro de 1937, tropas da polícia militar cercaram o Congresso e impediram a entrada dos congressistas. ... À noite, Getúlio anunciou a nova fase política e a entrada em vigor de uma Carta constitucional, elaborada por Francisco Campos. Era o início do Estado Novo. (FAUSTO, 2008, p. 364)

O Estado Novo foi autoritariamente implantado. O movimento popular e os comunistas, abatidos, não conseguiram reagir. A elite aceitou o golpe como inevitável e o Congresso dissolvido, submeteu-se.

A Carta de 1937 possibilitava que o Presidente governasse através de decretos-leis, sendo responsável por confirmar os mandatos dos governadores eleitos. No caso da não-confirmação, nomearia interventores. Ademais, o estado de emergência não foi revogado.

Durante o Estado Novo, Getúlio Vargas conseguiu formar uma ampla opinião pública a seu favor graças à censura imposta aos meios de comunicação e pela “elaboração de sua própria versão da fase histórica que o país vivia.” (FAUSTO, 2008, p. 375).

No que diz respeito à educação, Cury (2009) afirma que a Constituição outorgada retira a vinculação de impostos para o financiamento da educação; restringe a liberdade de pensamento; e compreende o Estado como subsidiário da família e do segmento privado da educação escolar.

A imagem do Estado como o maior e mais zeloso professor da nação cede lugar à imagem do Estado que vigia para que a nação não se esqueça que a verdadeira ação educativa provém da família. Para além disso, o papel educador da família seria complementado pela

estabilização das hierarquias sociais, elogiadas sempre como se fossem fundamentais para a harmonização da sociedade. (FREITAS, BICCAS, 2009, p. 113)

É durante o período ditatorial do Estado Novo que se publicam as Leis Orgânicas do Ensino. Conforme Saviani (2004), o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, concentrou-se no ensino industrial, depois no secundário, atingindo o comercial, o normal e o agrícola. Mas o Ensino Primário só seria contemplado em 1946, após a queda da Ditadura Vargas. A nova lei para esse nível de ensino não aceitaria a co-educação e ainda reiteraria que classes femininas deveriam diferenciar-se das masculinas, buscando sua formação para o campo dos afazeres domésticos.

No que diz respeito às Leis Orgânicas de Capanema, o mecanismo utilizado ainda era o de reformas parciais, ausentando-se, portanto, um plano de conjunto que permitisse a organização da educação nacional como um todo, tal como sugeria o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Essa exigência se manifestará, apenas, na Constituição Federal de 1946, após o fim do Estado Novo.

Em 18 de Setembro de 1946, entra em vigor a nova Constituição, que define a fixação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional como função privativa da União. Assim, uma comissão formada por educadores de diferentes tendências – dentre eles: Leonel Franca, Alceu de Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, Faria Góis (SAVIANI, 2004, p. 40) – encaminhou um projeto ao Congresso Nacional, o qual, após longa tramitação, em 20 de Dezembro de 1961, converteu-se na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

1.2 Revista **Educação**

A primeira publicação da revista **Educação** data de Outubro de 1927. Seu surgimento deve-se à dupla iniciativa da Sociedade de Educação de São Paulo e da Diretoria Geral de Instrução Pública do Estado. **Educação** caracteriza-se como um veículo de comunicação governamental, constituindo-se como um material de produção e circulação de princípios e idéias oficiais para o campo educacional, destinado a professores paulistas.

De acordo com Denice Catani (1994), “obra de inspetores, diretores, professores e interessados em geral nas questões de ensino, **Educação** surgiu num momento efervescente para o panorama educacional, em tempo de fé e adesão aos princípios da escola nova.” (CATANI, 1994, p. 121).

O surgimento da revista **Educação** substituiu a publicação de outros dois periódicos: a **Revista Escolar**⁶ (órgão da Diretoria de Instrução Pública entre 1925 e 1927) e a **Revista da Sociedade de Educação** (publicada pela Sociedade de Educação de São Paulo entre 1923 e 1924); cada um deles com um enfoque em linhas editoriais diferentes. O primeiro, voltado para os modelos pedagógicos a serem seguidos, ou seja, destinado a apresentar atividades para serem copiadas, prontas para serem aplicadas pelos professores paulistas. Já o segundo, dirigia-se à orientação filosófica das questões do ensino; aos princípios e teorias que forneciam embasamento teórico para a prática docente e subsidiavam a discussão pedagógica corrente.

De qualquer modo, Catani (2003) afirma que a aproximação da linha editorial da revista **Educação** à da **Revista da Sociedade de Educação** desagradou parte de seus assinantes, pois a publicação do último exemplar da **Revista Escolar** – que trazia modelos pedagógicos – se deu em setembro de 1927 e, no mês seguinte, esses assinantes receberam, ao invés dela, a revista **Educação** – que passou a seguir a orientação filosófica da revista da Sociedade de Educação – com o aviso de que, a partir daquele mês, a receberiam no lugar da anterior.

Na capa de seu primeiro exemplar, **Educação** define-se como “órgão destinado à livre expressão e crítica de assuntos educativos, sejam os de pura doutrina, sejam os de aplicação direta e imediata”, cujo objetivo é “contribuir de maneira prática e eficaz, tanto quanto lhe seja possível, para o progresso científico do ensino, animando a renovação de seus processos e obstando a rotina”, destinando-se “a todos quantos, professores de ofício ou estudiosos do problema educacional desejem colaborar a sério numa obra de coordenação da nascente cultura pedagógica nacional”.

⁶ Estudos iniciais sobre a **Revista Escolar** e a **Revista da Sociedade de Educação** foram desenvolvidos por Denice Catani em sua tese de doutorado “Educadores à Meia Luz” (1989). A **Revista Escolar** foi tema da dissertação de mestrado de Ana Clara Bortoleto Nery “A Revista Escolar e o Movimento de Renovação em São Paulo” (1993).

Conforme Catani (1989), a revista **Educação** constituiu um importante veículo de comunicação entre o governo e o professorado paulista. Carvalho e Cordeiro (2002) também ressaltam o caráter oficial da revista quando constatam que mais de um terço dos artigos publicados em **Educação**, entre 1927 e 1935, eram de autoria de Inspetores, Diretores e demais membros da administração escolar do Estado.

Ademais, Carvalho e Cordeiro (2002) afirmam que a publicação de **Educação** significou uma “das ações mais efetivas de conquista da opinião pública e de criação de um consenso a respeito das medidas que então se defendiam.” (CARVALHO; CORDEIRO, 2002, p. 23). Estes autores afirmam ainda “o papel da revista **Educação** como porta-voz da modernidade pedagógica” (CARVALHO; CORDEIRO, 2002, p. 26), uma vez que em suas edições havia traduções de artigos escritos por emblemáticos nomes do movimento da Escola Nova, como Ferrière, Luzuriaga, Claparède, Dewey e Decroly. Ressalta-se, todavia, que a publicação de traduções de autores europeus e norte-americanos permaneceu ao longo de toda a década de 1930, enfatizando, principalmente, reflexões acerca do papel da escola, do ensino e aprendizagem e da psicologia educacional.

No que diz respeito à análise de **Educação** que se pretende aqui efetuar, toma-se como periodização o período compreendido entre Janeiro de 1930 e Dezembro de 1940. As razões dessa delimitação são compreender como se pensou e divulgou a discussão acerca dos métodos ativos de ensino no Brasil. Métodos estes que, mesmo antes do período delimitado, já circulavam mundialmente. Ademais, há a possibilidade de apreender a concepção de infância do período por meio da compreensão do lugar que a criança passa a ocupar nas discussões sobre métodos de ensino com a divulgação das idéias do movimento da Escola Nova e do ensino ativo.

Dado o seu longo ciclo de vida – 1927-1961 – Catani (1989; 2003) diferenciou quatro fases no decorrer da existência do periódico, tomando como critério “as mudanças estruturais ocorridas no periódico e os momentos de interrupção e reativação.” (CATANI, 1989, p. 254). Acredita-se que essa divisão possibilita melhor compreensão para o recorte estabelecido para essa pesquisa (1930-1940)⁷.

⁷ Faz-se necessário esclarecer que Marize Carvalho Vilela (2000) apresenta uma divisão diferente do ciclo de vida de **Educação**. Seu critério para a divisão realizada, embora não esteja claramente definido,

Assim, a análise realizada de **Educação**, nessa tese, compreende as três primeiras fases elaboradas por Catani (1989; 2003), que define que a primeira delas ocorre desde o seu lançamento, em Outubro de 1927, até Agosto de 1930, quando sua publicação é da dupla responsabilidade da Diretoria de Instrução Pública e da Sociedade de Educação. Conforme Catani (1989; 2003), o periódico aborda questões mais gerais, princípios e fundamentação teórica da prática escolar, mas tem um espaço destinado para “Planos de Lições”⁸ elaborados por Inspectores de Ensino, que são modelos de aulas a serem seguidos. Em suas palavras, os temas frequentes em **Educação** no período são: as finalidades da educação, o papel da escola, o ensino específico de cada disciplina, a discussão sobre princípios e métodos da escola ativa.

A segunda fase – de acordo com o estudo pioneiro de Catani (1989; 2003) – delimita-se entre Outubro de 1930 e Julho de 1931, quando o nome do periódico passa a ser **Escola Nova**. Nessa fase, o periódico teve uma publicação temática e Catani (1989; 2003) ressalta o apelo feito aos professores de retorno ao estudo e pensamento, uma vez que da produção divulgada pela revista deduz-se uma obra de reerguimento do país, à qual a colaboração dos profissionais da educação é imprescindível.

Na terceira fase, de Agosto de 1931 a Dezembro de 1947, a revista volta a se chamar **Educação** e sua publicação é de responsabilidade apenas da Diretoria de Instrução Pública. Catani (1989; 2003) afirma que esse período, diferentemente do anterior, não possui um projeto muito definido.

Como bem afirma Catani (1994), “decerto haveria muito a explicitar no que diz respeito às várias produções que o periódico estimula e divulga.” (p. 134). E, nesse sentido, muito já foi escrito sobre **Educação**. Desse modo, faz-se necessário destacar alguns estudos importantes já realizados sobre o periódico.

Denice Catani (1989), em sua tese de doutoramento, quando estudou a **Revista de Ensino** da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, apresenta como anexo um estudo prévio do ciclo de vida de **Educação**. Em 1994, na ocasião da

parece ser as mudanças de nome da revista. Além da tese de Marize, na qual realiza um estudo detalhado do periódico – que é seu objeto de pesquisa – elaborando “um banco de dados com a totalidade das matérias publicadas por **Educação**, por meio do qual o leitor ou pesquisador poderá ter acesso a resumo de todos os textos, identificar seus autores e a origem dessas colaborações.” (VILELA, 2000, p. III), e de sua dissertação, quando estudou a revista entre os anos de 1927 e 1930 (VILELA, 1997), há outros trabalhos que estudaram partes do ciclo de vida de **Educação** definidos por Catani.

⁸ Entre 1931 e 1932, a seção que oferece modelos práticos para os professores intitula-se “Em classe”.

defesa de sua livre-docência, Denice apresentou a tese “Ensaio sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos”, na qual aprofunda a reflexão sobre **Educação**, seu ciclo de vida e as possíveis contribuições que o estudo desse periódico poderia trazer para a compreensão da história da educação brasileira vista a partir do estudo da imprensa educacional.

O doutorado de Ana Clara Bortoleto Nery (1999) estuda os embates no campo educacional de São Paulo entre 1922 e 1931, envolvendo os membros da “Sociedade de Educação de São Paulo” e os integrantes do magistério paulista. Para isso tomou a imprensa periódica educacional como ponto de partida para mapear as questões que permearam os embates do campo educacional. Assim, em seu primeiro capítulo, apresenta e analisa a **Revista da Sociedade de Educação**, a **Revista Escolar** e a revista **Educação**.

A investigação de Luis Miguel Carvalho e Jaime Cordeiro (2002) buscou analisar as transferências dos saberes especializados em educação a partir da perspectiva de uma circulação multidirecional de discursos educacionais possibilitada pela publicação de periódicos especializados no Brasil e em Portugal. Para isso, foram objetos de pesquisa uma revista brasileira (**Educação**) e outra portuguesa (**Revista Escolar**), entre os anos de 1920 e 1935. Dessa análise, os autores concluem que “dificilmente se pode sustentar a existência de transferências de modelos educacionais entre os dois países, por via dos dois periódicos.” (CARVALHO. CORDEIRO, 2002, p. 49). Entretanto, certa convergência ocorre através da inserção desses periódicos em circuitos mais amplos de divulgação dos discursos educacionais, como a defesa dos ideais da Escola Nova.

O objetivo deste capítulo é compreender as discussões acerca do lugar social ocupado pela escola, suas metodologias de ensino e os processos de aprendizagem, bem como as formas de se ver e pensar a infância, no Brasil, entre 1930-1940. Por esse motivo, as leituras dos artigos de **Educação** foram direcionadas aos temas que poderiam contribuir nessa apreensão. Priorizaram-se os artigos principais e as notícias publicadas na seção “Através de Revistas e Jornais” relacionados ao papel e lugar ocupado pela escola, à discussão sobre métodos de ensino e conteúdos curriculares, bem como a atenção referida à criança e à função do professor. O recurso aos demais textos da revista ocorreu apenas quando se avaliou que auxiliariam na análise proposta.

Nesse sentido, analisando os artigos publicados em **Educação** durante o período estudado, nota-se que eles se dividem entre discussões teóricas e aqueles que sugerem modelos ou apresentam e refletem metodologias aplicadas a disciplinas específicas, como ensino de leitura, de escrita, de matemática (cálculo, tabuada, lógica, geometria etc), ensino de geografia, de história, de caligrafia. Entretanto, o número de artigos relativos à teoria da educação supera aqueles referentes à prática pedagógica. Outro ponto interessante de se ressaltar é que alguns temas foram abordados durante todo o período analisado – ora com ênfase, em publicações seguidas, ora espaçadamente – como a questão dos testes escolares e da homogeneização das salas de aula, do programa de ensino, dos métodos para o ensino da leitura, do interesse e da atividade da criança.

Especificamente, entre Fevereiro e Setembro de 1930, **Educação** publicou artigos sobre ensino de leitura e de escrita, programa escolar, planos de aulas, exposições escolares. De alguma forma, seus volumes traziam contribuições teóricas e práticas aos seus leitores. É interessante ressaltar que a seção “Através de Revistas e Livros” da edição de setembro (**EDUCAÇÃO**, v. XII, n. 2, 1930) apresenta a conclusão de uma discussão entre Renato Jardim e Sud Mennucci sobre a escola paulista, iniciada em 1929. Nesse artigo, Sud Mennucci defende a idéia da nacionalização da escola ativa. Em outras palavras, o autor afirma a existência de adaptações dos métodos da escola ativa⁹ à realidade paulista.

Entre Dezembro de 1930 e Julho de 1931, a revista recebe um novo nome, **Escola Nova**, e uma nova organização, agora temática. Lourenço Filho, então Diretor de Instrução Pública, organiza os volumes de acordo com temas, os quais parecem buscar a formação e reflexão docente sobre educação e saúde, testes escolares, orientação profissional e cinema educativo. A revista não apresenta explicações para as alterações sofridas. Todavia, ressalta-se que elas coincidem com a posse de Lourenço Filho na função de Diretor de Instrução Pública de São Paulo¹⁰.

⁹ Nery (1999) apresenta essa discussão, que se originou na publicação de um artigo de Sud Mennucci no jornal “O Estado de São Paulo”, no qual afirmava a existência de uma escola dinâmica no Estado; um tipo misto; uma fusão entre escola ativa e escola tradicional.

¹⁰ Conforme Nery (1999), com a Revolução de 30, os cargos públicos de confiança foram substituídos de acordo com indicações dos interventores dos estados. Assim, a administração de Lourenço Filho inicia-se em outubro de 1930, com o afastamento de Amadeu Mendes, então Diretor de Instrução Pública de São Paulo.

A partir de Agosto de 1931, a revista volta a se chamar **Educação** e deixa de ser temática; mais uma vez, não há explicações para as mudanças. Suas páginas trazem artigos mais teóricos, com exceções que dão exemplos prontos e/ou apresentam seqüências didáticas realizadas. A seção “Em Classe”, existente entre as edições de Agosto de 1931 a Julho de 1932, representa a tentativa de propiciar exemplos de atividades prontas para serem copiadas pelos professores. Os exercícios, para os diferentes graus de ensino, contavam com perguntas a serem feitas e as respostas dos alunos; não se apontam reflexões metodológicas, apenas o modelo de atividade e sua execução. Essa seção sempre contava com atividades de matemática para os quatro anos primários, uma lição de coisas e um centro de interesse. Nesses últimos, sub-divididos em partes para a realização (preparo, observação, associação e expressão), nota-se a ênfase no ensino global, no qual se busca a interligação entre o que já foi aprendido e o que se pretende que aprenda, mediante o interesse do aluno frente a aos temas previamente definidos e apresentados pelo professor, por exemplo o giz, o milho, os animais venenosos.

Vale ressaltar que no volume VII, de abril-maio de 1932, na seção de Comunicados da Diretoria Geral de Ensino, foi publicado o seguinte texto:

“EDUCAÇÃO”

O Sr. diretor geral do Ensino dirigiu aos srs. delegados escolares esta circular:

“Sr. professor. Reorganizados os serviços da revista de ensino “*Educação*”, está empenhada esta diretoria em torná-la cada vez mais um órgão de cultura profissional e uma fonte de sugestões didáticas, franqueando, para esse duplo propósito, as suas colunas ao livre debate e crítica de métodos e processos de ensino, e à divulgação de tudo quanto de bom for praticando o nosso adiantado e operoso magistério no trabalho diário das classes. (v. VII, n. 4-5, 1932, p. 163-164)

Os artigos presentes nos exemplares seguintes, embora muitos deles ainda teóricos, versam sobre questões concernentes ao ensinar a ensinar, orientando o professor no desenvolvimento prático de sua aula, dando-lhe dicas. Questões sobre a organização e o uso de salas ambientes, bibliotecas e museus escolares tornam-se presentes.

Ademais, alguns pontos específicos merecem reflexão. Houve grande debate sobre métodos para o ensino da leitura entre 1930 e 1937. Tal debate originou-se de um

inquérito feito pela Associação Brasileira de Educação (ABE)¹¹, em 1930, que questionava se e como o método analítico estava sendo empregado no ensino da leitura, solicitando uma avaliação sobre sua eficiência e a opinião acerca da melhor abordagem: palavração ou sentencição, bem como comparações com o método de silabação.

Nesse momento, vale ressaltar que as discussões sobre Método Analítico para o ensino da leitura já ocorriam desde o início da década de 1920. Nery (1999) atenta para um longo debate que perdurou por nove sessões das reuniões da Sociedade de Educação, ocorrido aproximadamente entre Março e Maio de 1924. Conforme Nery (1999), a polêmica começou com a conferência de Renato Jardim sob o título “O método analítico no ensino de leitura”. Sampaio Dória, João Toledo, entre outros, participaram dos debates e as discussões em torno do tema se tornaram frequentes ao longo da década de 1920.

Em resposta àquela avaliação requisitada pela ABE, em 1930, sobre a eficiência e a melhor abordagem do Método Analítico para o ensino de leitura, tem-se a publicação dos artigos de B. M. Tolosa, “Como ensinar a ler” (EDUCAÇÃO, v. XI, n. 3, 1930) e de Francisco E. de Aquino Leite, “O ensino da leitura: método analítico e os métodos americanos” (EDUCAÇÃO, v. XII, n. 2, 1930).

Ainda sobre o ensino de leitura, mais especificamente entre os partidários do modelo Sintético e aqueles defensores do modo Analítico¹² de se ensinar a ler e a escrever, nota-se uma intensa discussão com a colaboração de Francisco Alves Mourão (a. III, v. XII, n. 3, 1930), Abel da Faria Sodré (v. VIII, n. 6-7, 1932; v. V, 1934), Álvaro Soares (v. X, n. 10-11, 1932), Francisco E. de Aquino Leite (v. II, 1933; v. VI, 1934; v. XI-XII, 1935), Antenor Erveu Bettarello e Lázaro Ferraz de Camargo (v. III, 1933), Leontina Silva Busch (v. VII, 1934; v. VIII, 1934; v. XI-XII, 1935; v. XIX-XX, 1937). A última delas, no período estudado, é de Maximo de Moura Santos (v. XXIII-XXVI, 1939).

¹¹ A Associação Brasileira de Educação foi criada em 1924, no Rio de Janeiro, tendo como objetivo a propaganda da educação. Para maiores informações ver CARVALHO, M. M. C. **Molde nacional e forma cívica**, 1986, cap. 3.

¹² Os defensores do modelo sintético do ensino da leitura e escrita defendiam o ensino pautado no reconhecimento gráfico dos fonemas. O modelo sintético pauta-se, fundamentalmente, na correspondência entre escrita e oralidade, partindo da menor parte (letra) para o todo. Já os adeptos do modelo analítico de ensino afirmavam que a leitura é um ato global, no qual se conhece, primeiramente, palavras e orações, não letras. A análise das letras se dá posteriormente. Decroly classifica esse método como ideovisual.

Outro aspecto interessante é a publicação do brasão do Estado de São Paulo na primeira página da edição de Outubro-Novembro de 1932 (EDUCAÇÃO, v. X, n. 10-11). Além disso, nesse volume, há um artigo sobre a história da bandeira nacional, com todos os seus modelos anteriores, bem como um artigo sobre política educacional assinado pelo governador militar do Estado.

De modo geral, parece que os volumes publicados entre 1932 e 1934 contam com a presença mais consistente do Estado, seja mediante imagens e fotos, seja mediante artigos como “Política Educacional” (EDUCAÇÃO, v. X, n. 10-11, 1932), “Novos rumos” (EDUCAÇÃO, v. X, n. 10-11, 1932), “A bandeira nacional” (EDUCAÇÃO, v. X, n. 10-11, 1932), “A velha e a nova política de educação: a mensagem dos educadores” (EDUCAÇÃO, v. XI, n. 12, 1932), “Cooperação que o Estado precisa” (EDUCAÇÃO, v. XI, n. 12, 1932), “O Estado e a Educação” (EDUCAÇÃO, v. I, 1933), “A nossa bandeira” (EDUCAÇÃO, v. VII, 1934).

Os volumes de **Educação** publicados entre 1937 e 1940 demonstram a existência de iniciativas diferenciadas para a infância. Em 1937 e 1938 há artigos sobre literatura infantil e a organização de portadores de textos para crianças, como periódicos e revistas destinadas a esse público. Além disso, os volumes XXIII-XXVI – publicação única referente aos meses de setembro-dezembro/março-junho de 1938/1939 – apresentam na seção “Legislação escolar”, a organização do serviço de puericultura, do serviço de saúde escolar e odontológico. O volume XXIX, dos meses de março-junho/setembro-dezembro de 1940, traz um artigo sobre Parques Infantis. Essas publicações nas páginas de **Educação**, uma revista destinada ao professorado paulista, pode sugerir a existência de um olhar diferenciado para a infância; talvez a atenção para um sujeito criança que transcende a criança cognitiva, o aluno medido por testes.

I.3 Analisando **Educação**: quando as categorias organizam a discussão

I.3.1 A escola passada em revista

Nesse momento, pretende-se compreender o lugar social ocupado pela escola, no Brasil, a partir da seleção de aspectos e discussões presentes na revista **Educação** entre 1930-1940, mediante o recurso da organização do texto em categorias de análise.

As reflexões sobre educação e a função da escola no caráter formativo do país estão presentes desde final do Império, intensificando-se no início da República brasileira. No Brasil, durante a primeira década do século XX, compreendeu-se a instrução pública como um fator essencial para o desenvolvimento de um projeto nacionalista. Carvalho (2001) afirma que, após a Primeira Guerra Mundial, “a escola começa a se impor ... como recurso consistente de incorporação generalizada das populações à ordem social e econômica.” (p. 67). A escola serviria de alicerce para a democracia, sendo a base para a constituição da nação.

Nos anos 20, conforme Boto (1990), a educação era a prioridade nacional. Havia grande inquietação com desníveis sociais e os elevados índices de analfabetismo. Fazia-se necessária a implantação de políticas públicas que elevassem o nível cultural do povo e transformassem o Brasil em um país industrializado. Desse modo, “a escola apresenta-se ... como um grande mecanismo de regeneração da vida nacional.” (BOTO,1990, p. 241).

De acordo com Nery (1999), a administração do ensino público paulista durante a década de 20 teve períodos regulares, com exceção da fase de Lourenço Filho. De modo geral, todas as administrações elaboraram e executaram reformas de ensino, embora algumas delas tenham proposto apenas modificações de ensino, sem gerar as remodelações necessárias para uma reforma de fato¹³.

De qualquer modo, ainda nos anos 20, sob os auspícios da ABE, como ressalta Carvalho (2001), o escolanovismo ganhava mais adeptos no Brasil. Seus métodos – vistos como mais eficientes que os antigos –, o lugar central ocupado pelo aluno e a

¹³ Para maiores informações sobre as reformas de ensino, ver: NERY, Ana Clara B. (1999); ANTUNHA, Heládio C. G. (1967); NASCIMENTO, Terezinha A. Q. R. (1980).

questão da educação integral exerciam grande sedução em muitos educadores. Esse fascínio, de algum modo, pode ser visto nas reformas propostas ao longo da década.

Neste contexto, nos artigos publicados pela Revista **Educação** durante a década de 1930-1940, pensar a escola significa refletir sobre temas como a escola ativa, a renovação escolar, os programas de ensino, a homogeneização das salas e os testes de Q.I. e ABC¹⁴. Ademais, a instituição escolar delimita-se como um órgão de adaptação social; um agente civilizador. Conforme Noemy da Silveira Rudolfer, “a função da escola primária para vós é mais do que a de mera propagadora das técnicas fundamentais: ler, escrever e contar. Passa a ser a primeira formadora sistemática dos homens que a nossa coletividade precisa possuir.” (EDUCAÇÃO, v. XIII-XIV, 1936, p. 227).

No artigo “Porque ‘Escola Nova’” (EDUCAÇÃO, v. 1, n. 1, 1930, p. 8), Anísio Teixeira procura analisar as razões pelas quais uma escola nova se faz necessária, bem como a melhor organização para sua concretização. Nesse sentido, o autor afirma que, dada as transformações materiais ocorridas entre o final do século XIX e o início do século XX, tais como o crescimento das cidades, o desenvolvimento da ciência, das invenções e das máquinas – o progresso, em suas palavras –, o homem conseguiu que uma série de problemas fosse resolvida e, mais do que isso, que uma nova mentalidade fosse criada. O desenvolvimento científico determinou uma ordem dinâmica para a vida, na qual nada é estável e duradouro.

De sorte que o homem passou a tudo ver em função dessa mobilidade. Tudo que ele faz é um simples ensaio. Amanhã será diferente. Ele ganhou o hábito de mudar, de transformar-se, de “progredir”, como se diz. E essa mudança e esse “progresso”, o homem moderno o sente: é ele que o faz. (EDUCAÇÃO, v. 1, n. 1, 1930, p. 9)

Com essa construção e reconstrução do seu ambiente, o homem, aponta Anísio Teixeira, percebeu que a velha ordem social e moral começaram a se abalar. Mudaram-se hábitos e costumes; mudou a família, a comunidade. As transformações eram muito mais profundas.

O homem está com responsabilidades novas em toda a sua vida. Ele ensaia no mundo moral e social, senão com a mesma audácia, por certo, sob o influxo dos mesmos princípios que lhe permitem

¹⁴ Os testes de Q.I. foram elaborados por Binet e Simon e definem uma escala para o desenvolvimento mental dos alunos. Lourenço Filho elaborou os testes ABC, que mediam as condições discentes para a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo.

experimentar no mundo material. Só um esclarecido e nítido *porque*, por ele visto e por ele sentido, lhe podem determinar a sua ação. A velha ordem, pré-estabelecida, e que lhe era ditada pela autoridade, seja ela religiosa ou tradicional, não lhe merece já respeito. (EDUCAÇÃO, v. 1, n. 1, 1930, p. 10)

De acordo com Anísio Teixeira, esse movimento de desapego às velhas ordens é acentuado nos jovens. A noção de liberdade envolvia, então, a idéia de autoridade interior. As resoluções eram tomadas mediante ponderações e resolvidas com base no uso da própria razão.

Ademais, as famílias e a sociedade se viram transformadas por esse novo ritmo de mudanças, as quais alteraram, também, o modelo de educação das crianças. As famílias perderam sua harmonia educativa e a sociedade, cada vez mais complexa, não pode ser apreendida, senão em fragmentos, pelas crianças.

Nesse novo mundo de grandes mudanças, dois aspectos alteraram profundamente o conceito da velha escola tradicional, a saber: a necessidade de se preparar o homem para questionar e resolver, de modo independente, seus próprios problemas; bem como de se construir uma escola que o prepare para um futuro desconhecido e imprevisível.

Nesse sentido, Claudionor Ribeiro (EDUCAÇÃO, v. XII, n. 2, 1930) – inspetor escolar no estado do Espírito Santo – apresentou algumas preocupações no que se refere às questões educativas e ao necessário, de acordo com seu ponto de vista, movimento reformador da escola.

O Brasil, país magnífico, de solo fértil e pujante, necessita, urgentemente, de corpos robustos, de braços possantes e energias mentais criadoras, que o elevem, o engrandçam e o dignifiquem no concerto das demais nações progressistas. Sendo a criança a flor da humanidade e o futuro promissor da Pátria, devemos educá-la e instruí-la, eficientemente, de acordo com métodos científicos, práticos e racionais. (EDUCAÇÃO, v. XII, n. 2, 1930, p. 205)

Assim, Ribeiro considera que a escola antiga, dogmática – a qual os adeptos da Escola Nova classificaram de escola tradicional – encerra a criança, no melhor período de sua vida, entre quatro paredes, sem ar, liberdade e movimento. “Não há, nela, nem encantos, nem beleza, nem saúde, nem alegria, nem vida. A escola antiga assemelha-se mais a um túmulo, do que a uma forjadora de caracteres fortes, úteis, práticos e conscientes do seu valor.” (EDUCAÇÃO, v. XII, n. 2, 1930, p. 205).

Conforme Claudionor Ribeiro (EDUCAÇÃO, v. XII, n. 2, 1930), a escola ativa possibilita essa ação e espontaneidade infantil, além de formar para as exigências da vida real. “Nela, nessa escola ideal, a disciplina é mantida pela atividade, a liberdade pela cooperação no trabalho, o regime da autoridade pelo respeito às tendências do educando.” (EDUCAÇÃO, v. XII, n. 2, 1930, p. 206).

Sendo a escola uma réplica da sociedade a que serve – conforme afirma Anísio Teixeira – uma nova ordem social impõe novas exigências para a escola. Desse modo, cabe-lhe ser capaz de acompanhar o progresso material e preparar a mentalidade que se ajuste à presente ordem.

A necessidade, pois, da escola tomar em grande parte, a si, as funções da família e do meio social corresponde a uma verdadeira premência dos nossos tempos, se quisermos dar às nossas crianças uma chance de se adaptarem e se ajustarem à ordem social do nosso vertiginoso presente. (ESCOLA NOVA, v. 1, n. 1, 1930, p. 17)

Consentindo com essas idéias, Lourenço Filho, então Diretor Geral de Ensino¹⁵, no artigo “Escola Nova” (ESCOLA NOVA, v. 1, n. 1, 1930)¹⁶, ressalta que a escola pública deve ser “um organismo vivo, capaz de refletir o meio, nas suas qualidades, e de cooperar para a melhoria dos costumes.” (ESCOLA NOVA, v. 1, n. 1, 1930, p. 3). Torna-se, então, inadmissível que a instituição escolar continue, conforme as palavras do diretor geral, com seus programas abstratos, para uma criança ideal. É necessário aproximar-se do meio em que o aluno vive, instigando sua inteligência, possibilitando o exame dos problemas existentes nesse meio e habilitando a criança a agir nele.

Desde as questões econômicas, básicas na organização social de hoje, até as preocupações morais da localidade, de tudo a escola deve refletir a vida que a criança vive lá fora, por tudo a escola deve interessar-se, porque a escola nova deixa de ser escola do mestre, do inspetor ou do diretor geral, como até agora tem sido, para tornar-se a escola das crianças a que deve servir. ... A escola nova tem que ser uma escola com alma, a alma do Brasil novo. (ESCOLA NOVA, v. 1, n. 1, p. 3-4)

Do ponto de vista histórico, Lourenço Filho (ESCOLA NOVA, v. 1, n. 1, 1930) afirma que se vive num momento de profundas transformações dos costumes, sejam eles

¹⁵ Lourenço Filho foi nomeado Diretor Geral de Instrução Pública logo após a Revolução de 1930. Ele ocupou o cargo até 1931 e, nesse ínterim, dentre outras tantas mudanças que propôs, alterou o nome da diretoria para Diretoria Geral de Ensino.

¹⁶ A edição da Revista **Educação** de dezembro de 1930 vem intitulada com um novo nome: **Escola Nova**. Na apresentação do volume, Lourenço Filho esclarece o novo foco do periódico, qual seja, pensar uma escola diferente, com processos didáticos renovados.

políticos, administrativos, trabalhistas ou educativos. Anuncia-se um novo sentido para a vida brasileira, uma nova fase de rápida reconstrução e equilíbrio. Por isso, “para um Brasil novo, uma escola nova.” (ESCOLA NOVA, v. 1, n. 1, 1930, p. 3).

Nesse momento, é oportuno esclarecer a questão de uma nova escola para um novo Brasil. Quando assumiu a Diretoria Geral de Instrução Pública de São Paulo, em Outubro de 1930, Lourenço Filho prontamente realizou um levantamento sobre as condições da escola paulista mediante questionários, visitas de técnicos às escolas, relatórios, estatísticas, solicitações de programas de ensino etc¹⁷. Conforme Nery (1999), com o resultado desse levantamento em mãos, Lourenço Filho concluiu que o rendimento escolar estava muito abaixo da expectativa e que suas principais causas eram a heterogeneidade das classes e o despreparo do professor. Esses dados recolhidos com o levantamento realizado serviram “como justificativa para todas as propostas de mudanças que ele iria propor. Dessa forma, a estratégia adotada por ele foi a de ‘demolir’ o que havia sido construído anteriormente, para então edificar um ‘novo’ ensino.” (NERY, 1999, p. 106).

Assim, durante sua gestão, Lourenço Filho propôs uma reforma de ensino pautada nos pressupostos da Escola Nova, incentivando a autonomia didática, o programa mínimo de ensino, os métodos ativos e a melhor formação do professor.

De acordo com Anísio Teixeira (ESCOLA NOVA, v. 1, n.1, 1930) – que foi aluno de John Dewey e o primeiro tradutor de suas obras no Brasil – a escola buscada era a da vida, da experiência; com alunos ativos, onde projetos formem a unidade da aprendizagem; com professores que simpatizem com a atividade progressiva como meio para o crescimento, em outras palavras, com professores que compreendam que crescer significa ganhar maiores e melhores meios para realizar sua própria personalidade em seu meio social.

Anísio Teixeira ressalta que

O fenômeno educativo, na frase de Dewey, é a reconstrução da experiência, à luz das experiências passadas, para melhor e mais rico controle da situação. Diante dessa concepção, confirmada pela presente psicologia, o processo educativo se opera em uma situação real de

¹⁷ Maiores informações sobre a gestão de Lourenço Filho e as discussões acerca desse levantamento de dados sobre a escolarização paulista podem ser obtidas na tese de doutorado de Ana Clara Bortoleto Nery (1999).

vida, onde o que é aprendido funciona com seu *próprio* caráter e produz as suas naturais conseqüências. Além disso, para que a aprendizagem seja integradora, o que vale dizer educativa, a situação escolar e a vida do aluno devem se ajustar e harmonizar como um todo contínuo. (ESCOLA NOVA, v. 1, n. 1, 1930, p. 24)

Desse modo, continua Anísio Teixeira (ESCOLA NOVA, v. 1, n. 1, 1930), os alunos devem escolher suas atividades e o professor deve sugerir caminhos para o desenvolvimento delas. Por exemplo, se um grupo de alunos se interessa por fazer uma represa, cabe ao professor indicar um estudo sobre ela: onde existe, para que serve, como foi feita. Os alunos precisam conhecer a experiência do passado, compreender o que já foi feito pelo homem para, então, elaborarem os próprios caminhos em direção à construção do seu próprio conhecimento; neste caso, a maquete de uma represa.

Assim, o princípio primeiro da educação nova é a ação. Os problemas do indivíduo só poderão ser resolvidos por ele. É a civilização baseada na autoridade interna do sujeito e na permanente reconstrução da vida, “dentro do ambiente de transformação e progresso que a era industrial inaugurou.” (ESCOLA NOVA, v.1, n.1, 1930, p. 26).

No mesmo sentido, o artigo “Ensino de noções comuns na escola primária” – escrito por José do Patrocínio Bretãs, diretor do Grupo Escolar de Duartina (EDUCAÇÃO, v. XII, n. 3, 1930, p. 373) – expõe alguns temas, pautados no livro “Didática”, de João de Toledo, os quais podem ser desenvolvidos de forma gradual, ao longo do ensino primário. Ressalta-se nele a importância do envolvimento da criança nas atividades escolares, nas quais a consideração do contexto infantil é fundamental para um ensino proveitoso.

Desse modo, José do Patrocínio Bretãs afirma a necessidade de que o professor instigue seu aluno, que possibilite sua participação e o envolvimento nas investigações e conclusões dos problemas propostos. O ensino precisa ser proveitoso para o aluno. Por isso, entende que as questões a serem tratadas sejam concretas e pertencentes ao meio em que vive a criança. Entretanto, isso significa dizer que o que está distante da realidade infantil será tratado nos anos mais adiantados, quando as crianças, mais velhas, têm mais conhecimento e mais “apreensão subjetiva”. (EDUCAÇÃO, v. XII, n. 3, 1930, p. 374).

A pedagogia dos nossos dias, que toda ela se baseia na escola ativa, a escola por excelência educativa, que tem por dogma: - como preparar a vida – tem o seu centro de ação nos conceitos fundamentais: “A criança é o pivô das preocupações educativas, e o próprio aluno realiza

o seu aprendizado”. Assim, pois, será um crime praticado contra os princípios hodiernos de educação fazer com que o educando seja apenas um simples ouvinte, a parte passiva nos estudos das disciplinas escolares. Ao contrário, deve ser a parte ativa, deve estar constantemente em atividade, corroborando continuamente nos trabalhos da classe. (EDUCAÇÃO, v. XII, n. 3, 1930, p. 373)

Lourenço Filho (ESCOLA NOVA, v. 1, n. 1, 1930), enquanto Diretor Geral de Ensino de São Paulo, ressalta ainda que, na escola nova, todo professor terá liberdade de criar, estimulado pelo estudo científico da criança, pelo conhecimento da nova psicologia e de suas aplicações. Trata-se da liberdade pautada no esclarecimento; do incentivo à criação, por parte do professor, de seu próprio sistema. Lourenço Filho afirma que se trata de um trabalho longo, de mudanças que levarão anos, mas que, exatamente por serem lentas, precisavam começar imediatamente e caminhar com cuidado. “O que desde já se pede é que os mestres, que haviam abandonado os livros, recomecem a estudar, recomecem a pensar, volvam o pensamento para a experiência adquirida, retomem a consciência do bem *que devem* fazer pelo bem que se *podem fazer*.” (ESCOLA NOVA, v. 1, n. 1, 1930, p. 6-7).

No que se refere à categoria do magistério, Lourenço Filho, em consonância com o Governo Provisório¹⁸, garante ao professorado paulista, novas condições de trabalho, em um ambiente de estímulo e incentivo. Ademais, ressalta-lhe sua crença em seu trabalho e inteligência. Por fim, pede-lhe: “Mestres de S. Paulo! de pé, pelo Brasil novo!” (ESCOLA NOVA, v. 1, n. 1, 1930, p. 7).

Mas como organizar a escola desse Brasil novo¹⁹?

Essa é uma questão que acompanha a discussão sobre a instituição escolar durante a década de 1930. Nesse cenário, onde se afirma que o professor tem liberdade para criar – e, por isso, necessidade de voltar aos estudos – e a criança deve exercer um papel ativo no seu próprio processo de aprendizagem, os programas escolares ganham um espaço

¹⁸ Após a Revolução de 1930, Getúlio Vargas instaura o Governo Provisório; um governo interventor que perdurou até 1934. Nesse período, os Estados passaram a ter Interventores que respondiam por eles. Esses interventores é quem indicavam os diretores dos órgãos públicos. Lourenço Filho, como dito anteriormente, foi indicado Diretor Geral de Instrução Pública em outubro de 30.

¹⁹ De acordo com Boris Fausto (2008), depois de 1930, um novo tipo de Estado nasceu no país. Esse novo Brasil se distinguiu do anterior estado oligárquico pelas atuações econômica e social, que se voltaram para a promoção da industrialização e para a proteção dos trabalhadores urbanos; bem como aos papéis de suporte e garantia da ordem interna atribuídos ao exército.

especial na reflexão sobre a organização do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

A elaboração de números temáticos do periódico educacional aqui estudado, entre Dezembro de 1930 e Julho de 1931, confirma a preocupação de Lourenço Filho, enquanto Diretor Geral de Ensino, de propiciar momentos de estudo e aprofundar a discussão sobre determinados temas²⁰, como a divulgação dos princípios e ideais da Escola Nova, a questão dos Programas de Ensino, a relação entre Educação e Saúde, a importância dos Testes como medida do trabalho escolar, a Orientação Profissional e o Cinema Educativo.

No que diz respeito aos programas de ensino, alguns artigos foram publicados ao longo de toda a década, além daqueles que constaram na edição temática do ano de 1930, o que nos mostra, de fato, a preocupação e importância dada ao tema. Quanto à edição temática publicada em 1930 (ESCOLA NOVA, v. 1, n. 2-3), ela apresentou programas de ensino de diferentes países e de alguns estados brasileiros. O objetivo era conhecer e refletir, conforme a apresentação assinada por Lourenço Filho (ESCOLA NOVA, v. 1, n.2-3, 1930), sobre propostas que apresentavam orientações pedagógicas diferentes e, a partir desse estudo, possibilitar aos professores o conhecimento, motivação e coragem necessários para a renovação da escola paulista.

De acordo com Ulisses Freire (ESCOLA NOVA, v.1, n. 2-3, 1930, p. 267), a autonomia didática do professor, pautada na moderna pedagogia e na sua finalidade social, era um dos pontos essenciais da então administração do ensino paulista²¹. A questão da responsabilidade pela organização dos programas escolares, conforme as publicações de **Educação**, seja como artigos ou como matérias na seção “Através de Revistas e Jornais”²², constituiu-se ponto de debate entre os educadores. As opiniões

²⁰ Ana Clara Bortoleto Nery elaborou, em sua tese de doutorado (Nery, 1999), tabelas que indicam o número de vezes que cada tema foi abordado e a relação de autores publicados, indicando os referidos volumes do periódico, enquanto a revista denominou-se **Escola Nova**.

²¹ Ana Clara B. Nery (1999) salienta que a autonomia didática foi o ponto principal da reforma empreendida por Lourenço Filho em 1930. Todavia, esclarece que a questão já havia sido defendida na reforma educacional de Sampaio Dória, em 1920; sendo revogada em 1925 e retomada, então, por Lourenço Filho.

²² A seção “Através de Revistas e Jornais” foi mantida na Revista **Educação** ao longo de quase todo seu ciclo de vida, destinando-se a divulgar matérias e entrevistas relacionadas à educação e publicadas em outros veículos escritos de comunicação. De acordo com Carvalho e Cordeiro (2002), a seção se constituía em um espaço de circulação de modelos pedagógicos e cumpria os papéis de divulgação de um conjunto de

oscilavam entre a total liberdade para o professor organizar seu próprio programa de ensino e a necessidade de proposição, por parte da Diretoria de Ensino, de um modelo de programa, mesmo que mínimo e passível de sofrer alterações locais, sempre que se fizesse necessário.

No texto de abertura da referida edição temática (ESCOLA NOVA, v. 1, n. 2-3, 1930), Lourenço Filho contraria a idéia de certos renovadores que defendiam a abolição dos programas e enalteciam o livre ensino – anunciando, assim, a posição da Diretoria de Ensino, cujo cargo maior ocupava –, afirmando que os programas escolares não representavam um mal, desde que elaborados para as crianças.

O que não se pode admitir mais hoje é o velho programa intelectualista, com exaustiva discriminação em matérias, das matérias em lições, das lições em exercícios mecânicos e formulas para exames finais...O programa que se coadune, de um lado, com as necessidades da psicologia infantil e, de outro, com os da organização escolar, será o programa conveniente. Ele deve dar margem à atividade criadora do mestre, respeitar as condições específicas do ambiente, e permitir o aproveitamento das tendências e aptidões especiais de cada educando. Mas não deve falhar também à função capital da escola pública, de servir de núcleo de homogeneização das novas gerações. (ESCOLA NOVA, v.1, n. 2-3, 1930, p. 82-83)

Com o objetivo de que essa nova fase no ensino primário – que, conforme Lourenço Filho, pautava-se na elaboração e execução de programas de ensino que considerassem as necessidades psicológicas da criança e a organização escolar em si – tivesse início prático no início do ano letivo de 1931, Lourenço Filho estabeleceu que “os professores redigissem um esboço de programa, a ser adotado na classe de cada um, discriminado por matérias e elaborado com inteira liberdade.” (ESCOLA NOVA, v.1, n. 2-3, p. 267). Ademais, esclareceu que “o programa deve atender, no seu conjunto, às necessidades reais da criança a quem a escola serve e produzir maior eficiência ao ensino, respeitadas as leis de higiene mental dos alunos.” (ESCOLA NOVA, v.1, n. 2-3, p. 267).

No que diz respeito ainda à nova fase no ensino primário, Carvalho (1989) – em um texto que analisa a narrativa de “A Cultura Brasileira”, de Fernando de Azevedo – afirma que o referido autor justifica nas transformações econômicas, sociais e políticas, ocorridas no período, o estabelecimento de um “novo estado de coisas”, cujos sintomas

referências teóricas e de “afirmação e inclusão da revista no circuito das publicações internacionais sintonizadas com a modernidade”. (CARVALHO. CORDEIRO, 2002, p.22).

foram o movimento de renovação educacional, a Semana de Arte Moderna e as revoltas tenentistas. Neste sentido, essa nova fase no ensino primário está relacionada a questões mais amplas, que ultrapassam a definição de programas de ensino; há a busca por uma escola nacional no Brasil. Conforme Carvalho (1989), essa nova fase constitui-se na “marcha resoluta para uma política nacional de educação’, cujo objetivo principal seria minar o papel dos sistemas educativos estaduais, de conservação e difusão de tipos de ensino tradicionais e das velhas culturas.” (CARVALHO, 1989, p. 31a).

De qualquer modo, no que diz respeito às propostas de organização de programas de ensino, Virginia de Sá Franco – adjunta em comissão do Grupo Escolar “Miss Browne”, em seu artigo “Bases para a organização dum programa de ensino globalizado” (ESCOLA NOVA, v.1, n.2-3, 1930) – aponta para a necessidade de um programa oficial de acordo com a “nova atitude” (p. 253) para orientar a prática docente na escola renovada. Todavia, conforme Virgínia, a organização de um programa escolar deve se pautar na consonância com os métodos e processos pelos quais o programa deverá ser executado.

Desse modo, afirma, em uma escola nova, ativa, “em que os alunos são, mais que os mestres, obreiros da própria educação” (ESCOLA NOVA, v.1, n.2-3, 1930, p. 249), o programa deve estabelecer apenas linhas gerais, havendo flexibilidade suficiente para ajustamentos e articulações necessários. O que importa é o programa, além de se basear nas faculdades de ler, escrever, contar e desenhar, organizado por centros de interesse, garantir a liberdade do professor em orientar sua classe e priorizar a qualidade do estudo em cada disciplina.

Com o objetivo de que a escola prepare os alunos que findarem o 4º ano para a vida prática e civil, Virginia de Sá Franco apresenta como centros de interesse²³ os minerais, a colonização do Brasil, as necessidades do homem, os meios de comunicação, o comércio brasileiro e os progressos do Brasil, desde a independência. Para maior eficiência do seu desenvolvimento, ela sugere que tais centros fossem ainda subdivididos, considerando o tripé que fundamenta a escola ativa, qual seja, observação, associação e expressão. “A tentativa é de ser feita e se fracassar, acredito, mais à inabilidade do mestre que à ‘atitude didática’ se deve imputar o desastre.” (ESCOLA NOVA, v.1, n.2-3, 1930,

²³ Os centros de interesse foram idealizados como metodologia de ensino por Ovide Decroly.

p. 250). Ora, se tentarmos e não conseguirmos, a culpa é nossa, dos professores inaptos para fazê-lo, não do método, perfeito para o ensino que se quer ativo.

Em 1932, **Educação** (v. VIII, n. 6-7, p. 16-19) traz o artigo intitulado “Finalidade e sentido da verdadeira inspeção”. Nele, seu autor, Luiz Damasco Penna – delegado escolar de Santos – esclarece pontos acerca da prática administrativa dos inspetores e delegados escolares. No que diz respeito às questões referentes ao programa de ensino, afirma:

Por que não organiza então a Delegacia normas largas que não peiem? Primeiro, porque tais normas não existem assim suficientemente estreitas, que guiem, e suficientemente largas, que se universalizem. Dada série de exercícios de linguagem escrita, exemplifiquemos, ótima para esta seção, deste primeiro ano, neste mês, já não serve para aquela, noutra situação. Logo, não nos adiantam generalizações de séries. Depois, pode muito bem ser e é mesmo provável que a professora faça uma série muito melhor que a minha. (EDUCAÇÃO, v. VIII, n. 6-7, 1932, p. 18)

No artigo “A questão dos programas mínimos nas escolas do Estado”, publicado originalmente no “Jornal Diário da Noite” e compilado na seção “Através de revistas e livros”²⁴ da Revista **Educação** (EDUCAÇÃO, v. VIII, n. 6-7, 1932), afirma-se que a questão dos programas não é simples, abrangendo pontos de ordem técnica, política e social. Todavia, encontrava-se já suficientemente elucidada.

Havia praticamente consenso, entre os articulistas, quanto à necessidade de um programa mínimo, que pudesse ter um núcleo comum para todas as escolas e uma parte diversificada de acordo com a variedade das regiões brasileiras em que seria adotado.

Os poucos articulistas que divergiam da implementação do programa mínimo afirmavam que este, sendo previamente estabelecido, desconsideraria o respeito à personalidade da criança. “Para eles, a matéria a ser ensinada ... há de surgir, a cada momento, da atividade dos alunos, sobre a base de seus interesses normais e espontâneos.” (EDUCAÇÃO, VIII, n. 6-7, 1932, p. 201a).

²⁴ Entre fevereiro de 1930 e junho de 1931, os volumes do periódico apresentaram as seções “Através de livros” e “Através de revistas e jornais”. A primeira deixa de existir desde então e, a partir de setembro de 1932, passa a existir a seção “Bibliografia”; já a segunda seção continua existindo até março de 1933, quando, a partir da edição seguinte (junho/1933) passa a chamar-se “Através de revistas”. Todavia, a edição de julho de 1932 (v. VIII, n. 6-7) traz a seção “Através de revistas e livros”, além da presença de “Bibliografia” e da ausência de “Através de revistas e jornais”.

É evidente que o Estado não estabeleceu escolas públicas sem visar muito especialmente a função que estas devem ter, no interesse da comunidade, de homogeneizar, até certo ponto, o espírito das gerações que surgem, ainda que respeitando a individualidade das crianças. Se assim é, não pode deixar de fixar o que deva ser comum ao ensino de todas as suas escolas para o fim de inculcar técnicas, humanizar, abrigar e inspirar a noção dos deveres cívicos às crianças.

De outro lado, o ensino graduado, que é uma necessidade de ordem administrativa, torna-se impossível sem o critério da medida de trabalho, do rendimento escolar. ...

Já se vê que o programa é, por muitos respeitos, uma necessidade ineludível. (EDUCAÇÃO, v. VIII, n. 6-7, 1932, p. 202a)

No que diz respeito à existência de um programa mínimo, Achiles Archero Junior, em seu artigo “Programa mínimo para as classes de 1º grau” (EDUCAÇÃO, v. II, 1933), apresenta um modelo de programa de ensino globalizado e organizado em centros de interesse. O argumento para justificar sua proposta é que

Os alunos do 1º grau (7 a 9 anos de idade) manifestam durante esse curso os *interesses* chamados *imediatos*. O *centro de interesse* da criança é a sua própria *pessoa*. Mas a criança é um ser vivo, social e pensante e assim sendo, temos que estudá-la sob o ponto de vista biológico, moral e intelectual. A natureza e o homem cooperam na formação do meio em que vive, com os fatores: mundo animal, mundo vegetal, mundo mineral e cósmico, família, escola e sociedade. (EDUCAÇÃO, v. II, 1933, p. 108)

Desse modo, sua proposta de programa mínimo engloba relações entre a criança e suas necessidades, família, escola, sociedade, animais, vegetais, minerais e universo. O programa é desenvolvido em 10 meses, nos quais se distribuem os centros de interesses, e onde se destacam os sub-centros. Esclarece-se que essa organização será melhor apresentada no momento da discussão sobre os métodos de ensino.

Otávio Silveira – em artigo intitulado “Como proceder para fazer do conhecimento o nervo da ação? (algumas reflexões acerca dos trabalhos manuais nas escolas primárias)”, publicado no mês de março de 1933 (EDUCAÇÃO, v. I, p. 73-78) – ressalta que a autonomia didática dada ao professor, possibilitando a elaboração de seu próprio programa, é um avanço, mas não a solução de um problema cujas raízes são profundas. Do seu ponto de vista, o grave defeito da escola primária consiste em que ela “não tem a preocupação com a vida profissional. Proporciona conhecimentos, sim. Não obstante, quem garante que o aluno, possuidor desses conhecimentos, os realiza na vida prática e triunfa na sua profissão?” (EDUCAÇÃO, v. I, 1933, p. 76). Assim, o autor

acredita que é necessário “revolucionar a escola primária” (EDUCAÇÃO, v. I, 1933, p. 76) e tal revolução se iniciaria pelos trabalhos manuais.

De qualquer modo, parece claro, no que diz respeito à questão dos programas de ensino, que há certa diretividade em sua organização. O interesse da criança deve ser considerado, mas sugere-se abertamente ao professor que trabalhe com temas pré-estabelecidos, reconhecidamente do interesse dos alunos da faixa etária do ensino primário, como suas próprias necessidades, a família, a escola, os animais, as plantas e o universo. Quando se ressalta a importância dos trabalhos manuais, espera-se que o professor escolha atividades que possibilitem o estabelecimento de relações com as matérias do curso, as quais já estariam determinadas. Nota-se, dessa forma, certa contradição no discurso dos atores: defende-se o ensino ativo, no qual o aluno, sua atividade e interesse ocupam o centro do processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, se quer resguardar a autonomia docente pautada na existência de programas mínimos, nos quais temas e conteúdos escolares são pré-estabelecidos, ainda que possibilitem adequações.

Outro ponto central nas discussões sobre a escola é como organizar as turmas de alunos. Diante dos artigos publicados em **Educação** podemos dizer que a questão da homogeneização das salas tornou-se um assunto de preocupação e debate constante entre os articulistas da revista durante toda a década estudada.

De qualquer modo, o que se nota, em **Educação**, ao longo da década de 30, é a afirmação de que classes homogêneas facilitariam o trabalho do professor e o rendimento escolar dos alunos. Mas como dividir, com precisão, os alunos fortes, medianos e fracos? Qual a curva da inteligência entre os indivíduos classificados como normais? E mais, como compreender a defesa por classes homogêneas e, portanto, a ênfase no ensino simultâneo, ao mesmo tempo em que se defendia o ensino ativo, pautado no interesse individual do aluno?

Nota-se, de um lado, a necessidade de se cientificizar o conhecimento pedagógico à luz da referência e da precisão matemática. Necessidade esta à que os testes de inteligência tentaram responder. Por outro lado, há que se refletir acerca da contradição existente em meio ao próprio discurso educacional do período: os divulgadores e defensores dos ideais da educação nova reconhecem a eficácia do ensino simultâneo, da

formação de grupos homogêneos onde se é mais fácil ensinar e aprender. Reconhecem, portanto, a eficiência de uma organização de ensino identificada à “escola antiga”.

No que diz respeito à revista **Educação**, a primeira referência aos testes como instrumentos para homogeneizar as classes, no período estudado, aparece na seção “Através de revistas e jornais” da edição de abril de 1931 (ESCOLA NOVA, v. II, n. 3-4)²⁵. Nela, o texto intitulado “A escola renovada e a organização das classes” (ESCOLA NOVA, v. II, n. 3-4, 1931, p. 392a-394a) – originalmente publicado no Jornal da Manhã, de Bauru, e assinado por Iracema de Castro Amarante – apresenta uma discussão acerca da organização das classes escolares nas escolas. Nesse sentido, Iracema Amarante defende a homogeneização dos alunos numa mesma sala de aula possibilitada pela realização de testes de Q.I. A autora acredita que a heterogeneidade prejudica o aproveitamento geral da turma e sobrecarrega o professor.

A escola jamais considerou a variedade mental dos alunos numa mesma classe. Muito ao contrário, em classes desdobradas como os primeiros anos, houve sempre até um certo cuidado em mesclar alunos novos e repetentes, como medida equitativa para com os professores e preventiva de fracasso nas promoções do fim do ano. O gesto que era profundamente humano era-o também profundamente anti-pedagógico: prejudicava o aproveitamento geral da classe e sobrecarregava o professor na ilusão de beneficiá-lo, pela heterogeneidade dessa distribuição de alunos. ... Resumindo: a seleção pelo Q. I., o número limitado da matrícula segundo a classificação da classe ... o aproveitamento do ensino misto e do trespdobramento nos 1^{os} anos primários, podem nos levar quase ao rigor da homogeneidade recomendada às classes. (ESCOLA NOVA, v. II, n. 3-4, 1931, p. 392b- 393b)

O exemplar temático da **Escola Nova** (v. II, n. 3-4, 1931), publicado no mês de abril de 1931, apresenta discussões acerca dos testes escolares. Com exceção da apresentação assinada por Lourenço Filho e de algumas contribuições na seção “Através das revistas e jornais”, os artigos são traduções de obras de autores espanhóis, americanos e franceses.

Na apresentação desse exemplar, Lourenço Filho ressalta a necessidade de se estender a técnica científica, que muito contribuiu para o desenvolvimento dos meios de produção, a todos os ramos de atividades. Para isso, algumas condições são necessárias, como o “estudo dos elementos que condicionam o fenômeno; compreensão das relações

²⁵ Trata-se do volume temático de **Escola Nova** sobre a iniciação ao estudo dos testes.

necessárias que os subordinam uns aos outros; apreciação objetiva dos resultados obtidos.” (ESCOLA NOVA, v. II, n. 3-4, 1931, p. 253). Desse modo, a rotina empírica vai cedendo espaço aos conhecimentos científicos. “E a noção da medida começa a propagar-se dos fenômenos do mundo inanimado, a que primeiro serviu, aos fatos da própria vida, em seus aspectos mais variados e complexos.” (ESCOLA NOVA, v. II, n. 3-4, 1931, p. 253-254).

A educação devia transformar-se, também, ao influxo fecundo desses princípios da técnica moderna. Ao invés do enigma que, dantes, parecia a criança, diversamente resolvido pelo critério de cada mestre ou de cada pai, por avaliação inteiramente subjetiva, começa-se a avaliar nela, de modo muito mais preciso e impessoal, níveis de desenvolvimento, qualidades e aptidões especiais. (ESCOLA NOVA, v. II, n. 3-4, 1931, p. 254).

Assim, acreditava-se que a aplicação de testes que medem a inteligência discente seria capaz de eliminar o caráter subjetivo das avaliações, seja dos professores ou dos pais. Desse modo, garantir-se-ia a objetividade no processo avaliativo. A partir de testes individuais, seria possível organizar turmas com o mesmo nível de inteligência, turmas homogêneas e, assim, padronizar os níveis de aprendizado, viabilizando um trabalho mais eficiente tanto para o professor quanto para o aluno.

No artigo “A homogeneização das classes como um dos fatores da racionalização do ensino primário” (EDUCAÇÃO, v. VIII, 1934, p. 71-77), Benedicto de Assis diz acreditar que o ensino ministrado de acordo com o desenvolvimento de cada um, mediante o agrupamento dos alunos com o mesmo nível de desenvolvimento intelectual em uma mesma turma, diminuiria o número de alunos reprovados e, além disso, reduziria os gastos do Tesouro. Ademais, buscando garantir o controle científico declarou, como outros articulistas de **Educação**, que a aplicação dos testes deveria ser feita por técnicos especialistas, não por professores.

Não se argumente que o próprio mestre pode aplicar os testes. Sim, que o possa, mas as medidas mentais tem valor quando perfeitamente controladas por técnicos e, mercê da estatística, perfeitamente apreciadas pelas medidas de tendência central e variabilidade, correlação, etc. (EDUCAÇÃO, v. VIII, 1934, p. 73)

De qualquer modo, a crença existente na maioria dos artigos sobre testes educacionais era que com a padronização da avaliação discente, com o uso de instrumentos científicos e racionais, eliminar-se-ia a subjetividade ao avaliar e, com isso,

conseguiria, de fato, formar classes homogêneas, o que contribuiria no processo de ensino e aprendizagem.

Está muito vulgarizada a idéia de que a formação de classes homogêneas, tanto quanto possível, é um dos fatores essenciais que contribuem para o sucesso no ensino. ... Para a formação de classes paralelas e homogêneas de 2º, 3º ou 4º graus, onde a matrícula é numerosa, os professores ou diretores podem consultar as médias de exames, inscritas nos boletins dos alunos e desta forma podem classificá-los. ... E para a organização das classes do 1º grau, de alunos novos, analfabetos? Poderá, o professor, nos primeiros dias de aula, conhecer os alunos? Não, responde Decroly; ... Então, como classificar os alunos, logo no início do ano letivo? Por meio dos testes de inteligência, que são de dois tipos: os individuais, como os de BINET e SIMON, e os coletivos, como os de TERMAN, BALLARD, THORNDIKE, ALPHA, BETA, etc. (EDUCAÇÃO, v. I, 1933, p. 169)

Pensava-se, então, que a medida da educação era o teste. Os testes possibilitariam a extensão dos recursos práticos e reguladores ao trabalho da escola, eliminando o caráter subjetivo das avaliações, as quais variam de mestre para mestre e de momento a momento. “O teste pretende ser, realmente, uma medida. Medir pressupõe um padrão, uma grandeza conhecida, certa e determinada, invariável no tempo e no espaço, que se aplica sobre grandezas desconhecidas.” (ESCOLA NOVA, v. II, n. 3-4, 1931, p. 255).

Entretanto, é preciso ressaltar que não havia consenso com relação ao uso dos testes. “Há ainda numerosos professores, e até mesmo autoridades escolares, que negam as vantagens que a seleção de alunos traz ao rendimento do ensino.” (EDUCAÇÃO, v. XXI-XXII, 1938, p. 60). Não havia consenso também sobre quais testes deveriam ser usados. O autor da citação acima, Renato de Arruda Penteadó, por exemplo, acreditava no melhor desenvolvimento do trabalho pedagógico em turmas homogêneas e defendia a aplicação dos testes ABC. Contudo, afirmava a existência de discordâncias sobre o assunto. De qualquer modo, o que se notou foi a maior referência aos testes de Q.I. de Binet-Simon no início da década de 1930 e, em meados dela, a maior referência deve-se aos testes ABC de Lourenço Filho.

Todavia, ainda no início da década de 1930, alguns esforços foram realizados para medir os conhecimentos dos alunos paulistas e criar um padrão de desenvolvimento mental. Em artigo sobre o Serviço de Psicologia Aplicada, Luiz Galhanone explica, além de suas subdivisões e funções específicas, que o chefe da Seção de Medidas e o assistente técnico iam aos grupos para instalar postos onde se aplicam os testes da escola Binet-

Simon, pois esta aferição possibilitaria o estabelecimento de um padrão de desenvolvimento mental da criança paulista. “As disciplinas que mais importam, no curso primário, são *linguagem, cálculo e leitura*²⁶, justamente porque, sendo as matérias básicas de toda a aprendizagem, asseguram melhor critério para a aprovação de alunos.” (EDUCAÇÃO, v. X, n. 10-11, 1932, p. 185).

Faz-se interessante ressaltar que, a partir de meados de 1930, são publicados artigos que questionam, de alguma forma, a eficiência dos testes escolares na identificação de alunos com problemas e dificuldades de aprendizagem.

Bruno Vollet, no artigo “As classes seletivas do 1º grau e os testes ABC” (EDUCAÇÃO, v. IX, 1935, p. 84-92), retoma a proposição que fez em seu artigo²⁷ publicado na **Revista Educação**, em 1933, referente à possível comparação entre os resultados obtidos em testes mentais e aqueles oriundos das avaliações docentes no decorrer do ano letivo.

Nesse momento, em 1935, o autor afirma que ao analisar o quadro da distribuição de notas dos alunos do Grupo Escolar de Ariranha, no final do ano letivo, com os resultados obtidos pelos testes de QI realizados pelos mesmos alunos no início do ano, conclui-se que “havia baixa correlação entre as notas dos exames e os QI.” (EDUCAÇÃO, v. IX, 1935, p. 84).

Através da análise dos quadros de notas, Bruno Vollet verificou que, no 1º grau masculino, 1 aluno classificado como forte pelo teste de QI e outros 5 classificados como médios foram reprovados; já 4 alunos fracos foram promovidos. No 1º grau feminino, ocorreram a retenção de 1 aluna forte e 7 médias e a promoção de 4 alunas fracas. O 2º grau masculino apresentou 4 retenções de alunos fortes e 9 de alunos classificados como médios. “É a conclusão de que outros fatores e não só a inteligência, intervém no aprendizado.” (EDUCAÇÃO, v. IX, 1935, p. 86).

No mesmo sentido que Vollet, Anna Nogueira Ferraz e Olga Bolliger, adjuntas do GE de Rebolças, no artigo “Organização de classes selecionadas e aplicação dos testes ABC” (EDUCAÇÃO, v. XV-XVI, 1936, p. 52-55), afirmam que

²⁶ O ensino de leitura e linguagem relaciona-se ao ensinar a ler e a escrever, respectivamente. Na década de 1930, o termo “alfabetização” não era usado habitualmente.

²⁷ Artigo intitulado “Contribuição para o estudo dos testes”, publicado na edição do mês de março de 1933, na Revista de Educação.

As observações colhidas no momento do exame, referentes à conduta futura da criança ou às modalidades do seu caráter, geralmente não correspondem à verdade. Anotações tomadas no ano de 1934, e que diziam respeito à boa vontade de um educando, à teimosia de outro ou à desatenção de um terceiro, foram negadas cabalmente pela realidade. Contudo, observações de caráter mais geral, como sejam condições de saúde, educação e higiene, extensão de vocabulário, timidez excessiva ou desembaraço desmedido, podem ser obtidas com segurança durante o exame. (EDUCAÇÃO, v. XV-XVI, 1936, p. 53)

Com isso, podemos pensar que a experiência da aplicação dos testes no início do ano letivo e o acompanhamento dos alunos no decorrer desse ano, bem como sua promoção ou retenção ao final, mostram a essas professoras que, embora se tratassem de instrumentos controlados de avaliação, ainda existiam falhas, mesmo que poucas.

Adeptas da seleção dos alunos, colocamo-nos ao lado dos que classificam os testes ABC como o melhor para consegui-la, embora reconhecemo-los falíveis. A experiência de 3 anos, se nos permite negar-lhe a precisão matemática, contudo autoriza-nos a afirmar que suas falhas são em número limitado. (EDUCAÇÃO, v. XV-XVI, 1936, p. 54)

A saúde humana também é um tema presente nos artigos de **Educação**. Na verdade, é uma preocupação que ocupa espaço privilegiado nas discussões pedagógicas desde o final do século XIX. As questões da higiene e dos hábitos saudáveis para manter a saúde do corpo e da mente ganham espaço na escola, uma vez que se pretende, na instituição escolar, a adaptação infantil ao ambiente saudável para, em seguida, propiciar a aprendizagem. Portanto, a cooperação entre médicos, pais e professores já se configurava como fundamental no ato educativo.

Conforme Heloísa Helena Pimenta da Rocha (2003), a escola era chamada a oferecer sua colaboração para o sucesso da necessária reforma de costumes do povo brasileiro.

Eliminar as *atitudes viciosas* e inculcar hábitos salutarés, desde a mais tenra idade. Criar um *sistema fundamental de hábitos higiênicos*, capaz de dominar, inconscientemente, toda a existência das crianças. Modelar, enfim, na *natureza infantil*, pela aquisição de hábitos que resguardassem a infância da debilidade e das moléstias. Eis as tarefas de que se deveria incumbir a escola primária, no bojo da reforma que redefiniu o eixo da política sanitária paulista, na década de 20. (ROCHA, 2003, p. 179)

De acordo com Claudionor Ribeiro (Educação, v. XII, n. 2, 1930), a prevenção de doenças e a identificação de anomalias físicas eram justificativas suficientes para a ênfase na inspeção médica escolar. No artigo publicado em **Educação** afirmava que

A inspeção medica, na escola ativa, não previne somente as epidemias, nem fiscaliza e combate, apenas, as moléstias contagiosas; mas também, averigua e corrige anomalias físicas e mentais e melhora as condições de sanidade do meio ambiente externo, pela divulgação salutar dos preceitos higiênicos. (EDUCAÇÃO, v. XII, n. 2, 1930, p. 206).

Nesse sentido, Octavio Domingues (EDUCAÇÃO, v.X, n. 2, 1930) – professor da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, de Piracicaba – ressaltava que a saúde humana decorria de duas questões principais, a herança genética e os fatores externos. Por esse motivo, defendia que a genética deveria ser tratada nos cursos Superiores, Secundários e Normais, pois as professoras formadas nas Escolas Normais seriam capazes de, assim, despertar o interesse das crianças pela genética, mostrando, por exemplo, como a beleza ou a feiúra de uma flor passaria às flores da geração que dela se originasse. De qualquer modo, ressaltava a importância da higiene na melhoria da qualidade de vida e saúde das pessoas.

A higiene é um grande bem porque antes de tudo ela é humana. Ela procura defender a vida de todos: sejam bem ou mal constituídos organicamente, sejam belos ou sejam feios, sejam inteligentes ou mentalmente mal dotados. O seu papel supremo, todos sabemos, é a luta contra a doença, a pró da saúde. Ela faz tudo para que o homem viva, e viva com saúde.

Depois da higiene aí temos a eugenia, ou a eugênica como outros querem, ciência de ontem, a trabalhar também pela nossa saúde, aí temo-la a trabalhar pelo humano aperfeiçoamento, na sua tríplice manifestação: melhoramento físico, melhoramento intelectual, melhoramento moral. (EDUCAÇÃO, v. XI, n. 3, 1930, p. 320-321)

Concordando com Octavio Domingues, Francisco Alves Mourão (EDUCAÇÃO, v. X, n. 2, 1930) – inspetor escolar de Limeira – afirma que muitas doenças se disseminam com imensa facilidade devido à falta de informação e cuidados. Por isso, acreditava que o programa do curso de educadores sanitários deveria compor também os programas das Escolas Normais e dos Ginásios. No seu entendimento, os municípios deveriam manter um educador sanitário, bem como uma educadora sanitária, ambos sob a direção de um médico de saúde pública, para possibilitar cursos de formação para as

famílias e a visita e fiscalização de escolas, hotéis, barbearias, farmácias, padarias, consultórios dentários etc.

No volume temático de **Escola Nova** (v. II, n. 1-2, 1931) destinado basicamente à discussão acerca da importância da higiene, especialmente da higiene física, a educação física escolar ganha espaço privilegiado. Na busca pela harmonia entre corpo e espírito, intelecto e temperamento; pela formação do homem integral, pela perfeição, beleza e verdade, a educação física escolar se apresenta como responsável pela saúde da nação.

A criação do novo Ministério da Educação e Saúde Pública, com a finalidade de “saneamento moral e físico” da nação, segundo o novo programa do governo revolucionário, exposto pelo novo Presidente da República, Dr. Getúlio Vargas, no momento da sua posse, corresponde justamente ao alto fim da nova educação física, que visa o aperfeiçoamento eugênico da nossa futura geração. (ESCOLA NOVA, v. II, n. 1-2, 1931, p. 239b).

A educação física escolar é reconhecida, então, como grande colaboradora no trabalho de higiene física e mental das crianças e famílias. É a educação do corpo e dos hábitos dos cidadãos paulistas.

O que se pôde notar é que a escola da década de 1930 busca a renovação escolar. Espera-se e luta-se por mudanças. A disputa entre escola velha – compreendida com tradicional e dogmática – *versus* escola nova – moderna e ativa – é constante. Os métodos ativos, nos quais os alunos são sujeitos de seu aprendizado são valorizados, assim como os trabalhos manuais. Há ainda que se ressaltar uma grande discussão sobre os métodos analítico e sintético para o ensino da leitura. Todavia, a questão da homogeneização das salas também é preocupação da década, uma vez que garantiria a maior eficiência no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, a ênfase na homogeneização das turmas possibilita pensar em ensino simultâneo, o que confronta diretamente a idéia da individualização do ensino. No que diz respeito aos programas de ensino, embora devam se centrar no interesse infantil e, muitas vezes, propõem a organização dos conteúdos escolares mediante o trabalho com centros de interesse, a definição de seus temas cabe ao professor, que a faz a priori e sem a intervenção da classe. As questões referentes à higiene e à melhoria da saúde ainda repercutem na escola da década de 30, mas é a educação física a maior responsável pela manutenção e o melhoramento da saúde humana. Já os testes escolares, seja de Q.I ou ABC, ocupam espaço privilegiado na

reflexão sobre a cognição do aluno, seja pela possibilidade de homogeneizar as turmas ou pela importância dada a racionalização e objetividade na avaliação discente.

I.3.2 Professor e família na esperança de educar

Pensar a escola entre os anos 1930-1940, através das representações publicadas na revista **Educação**, significa refletir sobre uma escola que se quer ativa mediante a renovação escolar mas que, concomitantemente, ainda se vê com a responsabilidade da adaptação social e da formação da nação. Nesse sentido, faz-se necessário compreender quem é o professor para esta escola que se quer renovada, mas que ainda precisa adaptar seu aluno, formar o cidadão do país e como se pensava a relação entre a família e a escola.

Educação publica alguns artigos que, de certo modo, respondem a estas questões. A maioria deles aponta para a importância do apoio familiar à escola, propiciando um ambiente favorável de aprendizagem, com objetivos próximos e comuns.

Convém partir da idéia de que a cooperação da família na obra escolar, além de ser uma conveniência para o professor, é uma necessidade para a eficiência de seu trabalho ... o ideal será que a criança encontre um ambiente idêntico de trabalhos e compreensão em sua casa e na escola. Para consegui-lo convém envidar os maiores esforços até alcançar que os pais se ponham em relação com os professores, afim de facilitar-lhes recursos, com que realizem melhor e mais objetivamente o ensino, e afim de os familiarizar com o ambiente escolar, colhendo desse ambiente sugestões que lhe ajudem a cumprir sua missão de educadores. (EDUCAÇÃO, v. IV, n. 1-2, 1931, p. 23)

A maioria dos artigos publicados em **Educação** trata da parceria na relação entre a família e a escola. Esta parceria pautava-se primeiramente na aproximação da família à instituição de ensino, possibilitada pela criação de Associações de Pais e Mestres (APM); em seguida, pelo diálogo possibilitado por esse contato direto. Assim, os pais conheceriam melhor o trabalho escolar e a escola contaria com maior apoio dos pais.

Uma APM que reúna regularmente os pais dos alunos, trará, indiscutivelmente, vantagens à escola. Será o meio mais eficiente, único ao nosso alcance, para a educação dos adultos que nas reuniões poderão ser esclarecidos sobre todos os assuntos que concorram para o melhoramento do meio. (EDUCAÇÃO, v. VIII, 1934, p. 90)

Ora, a aproximação e o ambiente amigável entre as duas instâncias – familiar e escolar – era compreendido como fundamental para a realização de um bom trabalho de educação, tanto no que diz respeito aos conteúdos curriculares, quanto à formação do cidadão, ao uso de regras comuns.

Entretanto, alguns poucos artigos apresentam a idéia da escola como portadora de saber especializado – sempre pautado na cientifização da educação, no conhecimento da psicologia e do desenvolvimento infantil – em detrimento do saber familiar, da observação e vivência com o filho. Nestes casos, o dever da família é suprir a escola com as informações necessárias, uma vez que não consegue cumprir seu papel de educar para a vida social. Conforme César Prieto Martinez, “Se ela [a família] não nos pode dar o que lhe compete, por deficiência de preparo, que nos forneça ao menos os dados que precisamos para conhecer os educandos.” (EDUCAÇÃO, v. IV, n. 1-2, 1931, p. 17).

Claudionor Ribeiro – Inspetor Escolar no estado do Espírito Santo, em seu artigo “Tese Pedagógica: nova orientação da geografia moderna na escola ativa brasileira”, publicado na Revista **Educação**, (EDUCAÇÃO, a. III, v. XII, n. 2, 1930, p. 204) – discursou acerca dos novos preceitos para o ensino da Geografia. Todavia, a efetivação desses preceitos exigia a formação de professores orientados para os métodos científicos. Desse modo, o autor ressaltou que, naqueles dias, não se deveria ser professor “quem não estivesse bem orientado no conhecimento da pedagogia nova.” (EDUCAÇÃO, a. III, v. XII, n. 2, 1930, p. 204). De acordo com Ribeiro, seria fácil conduzir o ensino se o professor conhecesse física, fisiológica e psiquicamente a criança. Os resultados seriam bons com poucos esforços. Assim, fazia-se necessário estudar e conhecer as necessidades da criança, bem como suas fases de desenvolvimento.

Essa apreciação da família como deficiente no ato de educar está presente nos artigos do início da década, deixando de existir ao longo dela. Talvez esta mentalidade seja algum eco da idéia sobre a necessidade de controle acerca da educação humana, a qual está muito centrada na questão da ciência como balizadora da produção de conhecimento. Especificamente, da psicologia e da medicina como ciências capazes de conhecer a criança; seu desenvolvimento emocional e cognitivo e, desse modo, possibilitando ditar parâmetros e caminhos a seguir.

Outro aspecto presente no início da década de 30 que se esvai durante o seu percurso é a imagem do professor como um lapidador de diamantes. Esta comparação é clara no artigo “Dia da Escola” (EDUCAÇÃO, a. III, v. XII, n. 2, 1930, p. 236), do Dr. Odecio Bueno de Camargo – advogado de Limeira. Em seu texto, resultado de uma preleção feita no Grupo Escolar daquela cidade, Dr. Odecio ressalta a importância do trabalho docente e, dirigindo-se diretamente aos alunos presentes, enaltece a necessidade da gratidão e do carinho para com seus mestres, a quem considera os maiores construtores da glória do Brasil. “E para ensinar vocês, para transformar suas inteligências em brilhantes luminosos, para fazer de vocês brasileiros dignos desta grande Pátria, esses professores sacrificam a existência, a saúde, a tranqüilidade.” (EDUCAÇÃO, a. III, v. XII, n. 2, 1930, p. 237).

Há, também, ainda no início da década de 1930, a “presença estranha” da religiosidade na revista. Dos treze artigos encontrados no período estudado, os quais contribuem para a reflexão sobre o professor e a família na educação das crianças, em apenas dois deles fala-se de Deus e Cristo na relação da religiosidade com a docência, apontando o ser professor como um ato de sacerdócio.

O Prof. Augusto Carvalho Penteado – numa palestra intitulada “Dia do Mestre”, realizada na cidade de Pirassununga por ocasião da “III Semana Brasileira de Educação” – comparou a vida do professor com a vida de Cristo, cujo ideal supremo foi o amor e a salvação. “Mas se a escola tem tanta importância na formação da sociedade, na constituição da família, já vedes que a figura do mestre, se avoluma, cresce e chega a assumir proporções de um apóstolado.” (EDUCAÇÃO, a. III, v. XII, n. 2, 1930, p. 248).

Em outro artigo, no mesmo volume da revista, ainda sobre conferências da “III Semana Brasileira de Educação”, o Prof. Onofre Penteado Junior – comerciante e diplomado pela Escola Normal de São Carlos – buscou asseverar a relação entre família e escola. Não obstante, proclamou a confiança espiritual em um criador do universo, Deus, como força necessária para a formação da moral. Nesse sentido, afirmou que sendo todos filhos de Deus, o fim último da educação é aproximar-nos, tanto quanto possível, do Criador.

Esta visão religiosa da educação é uma “presença estranha” no periódico, uma vez que se distancia do tipo de reflexão e discussão proposta por seus artigos. Como se disse,

Educação foi uma revista publicada pela Diretoria de Instrução Pública de São Paulo e, durante o período estudado, os educadores que ocuparam esta Diretoria identificavam-se com os “liberais” da educação, não com os “católicos”.

Neste sentido, ainda nas duas primeiras décadas do século, quando se discutia a necessidade de se higienizar a sociedade brasileira e a escola ocupava espaço privilegiado na obra de formação do caráter da nação, compreendia-se “a formação religiosa como possível elemento de caracterização da alma nacional” (BOTO, 1990, p. 271). Por esse motivo, o ensino religioso nas escolas era defendido por uns e negado por outros.

De qualquer modo, a oposição entre católicos e liberais foi muito discutida por historiadores da educação. Fernando de Azevedo defendeu a existência de uma grande oposição entre esses dois grupos, acirrada após a IV Conferência Nacional de Educação, promovida pela ABE, em dezembro de 1931. De acordo com Carlota Boto (1990), Marta Carvalho não concorda com a leitura de Azevedo e afirma que essa oposição não era tão radical²⁸, uma vez que “a formação da nacionalidade era o vértice comum aos grupos antagônicos.” (BOTO, 1990, p. 273).

Outra “presença estranha” em **Educação** é um artigo do volume I, de 1933, assinado por José Ribeiro Escobar, que reúne algumas de suas reflexões publicadas pelo jornal “O Estado de São Paulo” em 1921. O que se estranha, neste caso é a ênfase na questão da adaptação docente aos métodos de ensino modernos, uma vez que, em 1933, a revista já não publicava artigos que discutiam métodos, com exceção daqueles destinados à alfabetização. Ademais, o periódico não explica o motivo da nova publicação de textos já publicados há mais de uma década e que afirmam “pode ser professor quem não conhece metodologia; mas é um charlatão – excetas, naturalmente, as vocações decididas. Ser sábio em dada matéria, ou ser cintilante e verboso, não são credenciais pedagógicas.” (EDUCAÇÃO, v. I, 1933, p. 141).

Uma questão interessante foi a publicação de três artigos de Bayeux da Silva em edições muito próximas – novembro (EDUCAÇÃO, v. X, n. 10-11, 1932) e dezembro (Educação, v. XI, n. 12, 1932) de 1932; e março (EDUCAÇÃO, v. I, 1933) de 1933 –

²⁸ A oposição entre renovadores e católicos pode ser melhor compreendida com a leitura de “A Cultura Brasileira”, de Fernando de Azevedo (1940); “Molde nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação”, de Marta Carvalho (1986); “Rascunhos de escola na encruzilhada dos tempos”, de Carlota Boto (1990).

versando sobre disciplina, castigos físicos e bons professores. Os artigos parecem dialogar e acabam por complementarem-se. Assim, Bayeux coloca-se contra os castigos físicos

O mestre que em nossos dias se diz pela volta dos processos brutais na escola, como meio de correção, mostra não ter nenhuma compreensão dos encargos que lhe pesam sobre os ombros e revela deplorável ignorância dos princípios da moderna arte de educar. (EDUCAÇÃO, v. XI, n. 12, 1932, p. 53)

E afirma que o bom professor é aquele que consegue manter a disciplina – que compreende como fundamental para o sucesso do trabalho escolar – sem o uso de ameaças e agressões físicas. Aliás, o bom professor não se preocupa com a falta de disciplina, pois ela não é um problema real para ele.

O professor que, sem violências, sem cóleras, sem castigos, sem rispidez, consegue implantar entre seus discípulos o respeito, a obediência, a atenção e uma fraternal camaradagem, esse encarna o tipo perfeito do educador e tudo obterá de sua classe com pequeno esforço. (EDUCAÇÃO, v. X, n. 10-11, 1932, p. 48)

O que se vê, então, destes três artigos de Bayeux da Silva é o estabelecimento de uma relação direta entre o ser bom professor e a manutenção da disciplina em sala de aula, a qual se deveria conseguir mediante atenção, respeito e diálogo com os alunos, sem a imposição de castigos e rispidez. Resta refletir sobre o que Bayeux da Silva entendia por disciplina: seria uma turma ruidosa e agitada em torno do desenvolvimento de propostas ativas de ensino ou uma turma quieta, sentada e atenta à fala do professor?

De modo geral, pode-se afirmar que as preocupações que percorrem a década estudada, concernentes à relação entre a família e a escola, são como reconhecer a maneira certa de educar e estabelecer os limites da educação escolar e familiar. Ademais, questionava-se como estabelecer laços entre a ação dos professores e dos pais. De certo modo, a resposta para estas questões centrou-se na necessidade de estudo dos métodos científicos por parte dos professores, na criação e efetivação de Associações de Pais e Mestres nas escolas e na aproximação entre os valores da educação familiar e escolar. Notou-se também alguns pontos específicos, como a religiosidade na formação do aluno e no caráter sacerdotal da docência e a incapacidade familiar de educar atrelada à necessidade de orientação especializada. No entanto, estes últimos foram assuntos que se

fizeram presentes, mas não despontaram na reflexão sobre o papel do professor e da família na educação das crianças.

1.3.3 A construção do lugar da criança

O lugar ocupado pela criança nas discussões presentes nos artigos de **Educação** ao longo da década de 30 não se mantém o mesmo. A questão dos métodos ativos de ensino possibilita a defesa de uma vida mais livre na escola, bem como o reconhecimento do gosto infantil pela brincadeira e ação. Por esse motivo, os artigos do início da década já defendem a possibilidade de movimento e brincadeira na escola. Por outro lado, ainda compreendem a criança como frágil, doce e útil; seus artigos prognósticos definem como a criança deve ser e agir; a relação com o servir a pátria, a educação para o civismo e a higiene estão presentes. Os artigos publicados em **Educação** até 1931 apresentam a criança como um ser no futuro; alguém que se prepara para ser, de fato, alguém. A partir de meados da década, há uma alteração do olhar para a criança. Percebem-se algumas especificidades infantis e são relatadas experiências de cuidado e atenção para as suas necessidades. Nos anos finais de 1930, os artigos defendem alguns direitos infantis, como à educação, e buscam melhores condições de vida para a criança. De fato, é um olhar específico para a infância que se vê ser construído ao longo dos anos 30.

Assim, consonantes com as discussões acerca da escola e dos novos métodos de ensino, os artigos que versam sobre a criança no início da década de 1930 apresentam-na como um ser ativo, que gosta de movimentar-se, correr, brincar, rir, trepar em árvores. Por isso, Claudionor Ribeiro (**EDUCAÇÃO**, v. XII, n. 2, 1930) – inspetor escolar do estado do Espírito Santo – defende que ela deveria viver sua vida com liberdade, sem que lhe impusessem sentar-se e permanecer imóvel durante o período de aulas na escola, em salas escuras e mal-cheirosas, sem liberdade e movimento²⁹.

²⁹ Vale lembrar que esta era uma maneira muito comum de se definir a “velha” escola, a qual foi denominada de tradicional pelos escolanovistas.

Adalvívia de Toledo – em artigo intitulado “Escola Nova: o seu objetivo” (EDUCAÇÃO, v. IV, 1933) – refere-se à escola moderna, nova, ativa, que se oporia à escola tradicional de salas escuras e mal-cheirosas, afirmando que, na primeira, “as necessidades da criança e seus interesses servem de ponto de partida para todos os conhecimentos na medida da sua capacidade, sempre tomando em consideração que só é benéfica a atividade ditada por um móvel interno. (EDUCAÇÃO, v. IV, 1933, p. 73).

Na edição de setembro de 1930, Dr. Dagoberto F. de Gasgon – docente da Escola Normal Livre “José Bonifácio”, de Santos – afirma que a criança é ser pequenino e muito frágil; um sonho delicado da espécie humana, “em que repousará a grandeza de uma raça no porvir” (EDUCAÇÃO, v. XII, n.2, 1930, p. 427).

De acordo com Cynthia Veiga e Cristina Gouveia (2000), a constituição da identidade da criança brasileira se deu como parte do processo de civilização da nação, uma vez que “destacou-se a importância da infância como componente do ideal da nação civilizada, ao mesmo tempo que, a partir de diferentes campos científicos, buscou-se constituir também uma identidade para a criança brasileira.” (VEIGA; GOUVEIA, 2000, p. 137a).

A criança era, então, a esperança da pátria. Todavia, atrelada ao sentimento de esperança estava a cobrança pelo cumprimento de seu dever. “O teu dever, criança, é ser bom, é ser útil, é ser atencioso, é ser dedicado aos estudos! Com esses predicados enfeitando a sua alma infantil, serás um ‘bom brasileiro’.” (EDUCAÇÃO, v. XII, n. 2, 1930, p. 232).

Como um “bom brasileiro”, a criança deveria amar sua pátria, respeitá-la e defendê-la. Nesse momento, a necessidade de estudo, embora lembrada, perde espaço para a exaltação do patriotismo nas falas destinadas às crianças. “Sabe amar e respeitar a Deus, à Pátria e à família! Respeita e defende a Bandeira de tua Pátria porque ela é o seu retrato; é o símbolo sagrado do país em que nasceste, que é esse grande, caro e imenso Brasil!” (EDUCAÇÃO, v. XII, n. 2, 1930, p. 233).

A intenção de criar um “novo” Brasil exigia a formação de um novo povo. Era necessário mudar os hábitos, valorizar a pátria, regenerar a população. Neste sentido, Veiga e Gouveia (2000) afirmam que a educação da criança relacionava-se a um “renascimento físico e mental para compor uma nova raça. Mais que sua formação,

colocou-se como imperativo a sua criação, sua invenção.” (VEIGA; GOUVEIA, 2000, p. 138a).

No volume temático destinado basicamente à discussão acerca da importância da higiene e da relação entre educação e saúde humana (ESCOLA NOVA, v. II, n.1-2, 1931), enfatizando a questão da higiene física na vida dos alunos, há interessantes ponderações a respeito do cuidado para com a criança. Apresenta-se, por exemplo, trechos de uma conferência proferida na Sociedade Brasileira de Pediatria, pelo Dr. Massillon Sabóia, inspetor-médico escolar no Rio de Janeiro, sobre a “Higiene Mental em Pediatria”. Naquela ocasião, o inspetor-médico escolar destacou a pediatria preventiva como a

ciência que tem por objetivo preparar a criança para o bem nascer; para vir ao mundo forte e sadia; crescer vigorosa e sem atrasos durante a infância, e, sendo protegida contra as infecções, desenvolver-se normalmente durante a meninice; ser capaz física e mentalmente, de receber uma educação perfeita, de adquirir bons hábitos de vida e de evitar os maus; de escapar às anormalidades psicológicas, afim de que se possa adaptar ao seu ambiente social, atravessando o período da puberdade e da adolescência até atingir à maturidade normal e sadia. (ESCOLA NOVA, v. II, n. 1-2, 1931, p. 248b)

Nota-se a importância do acompanhamento da criança, das práticas de saúde preventivas, como forma de melhor zelar seu desenvolvimento. Termos como assistência, proteção e cuidado são recorrentes quando se trata da infância. Tal preocupação verifica-se também na ênfase dada, no mesmo exemplar da revista, à discussão sobre a educação física escolar, que auxiliaria nas práticas esportivas e, conseqüentemente, na robustez do corpo infantil.

Na edição referente aos meses de abril e maio de 1932 (EDUCAÇÃO, v. VII, n. 4-5), a revista **Educação** publicou uma parte de um relatório encaminhado à Diretoria Geral de Ensino. Esse trecho intitulou-se “Serviço de Antropometria Pedagógica” e foi assinado por Maria Antonieta de Castro. O texto trata sobre a descrição das aulas que compõem o curso de orientação à seção técnica. Na terceira delas consta:

Pedologia – Estudo científico da criança – A criança como *base, centro e foco* do estudo universal – Contribuição da Biologia, Psicologia, Fisiologia, Sociologia, etc. – Conhecimento, por parte do pedagogo, de cada educando, na sua personalidade complexa e única, sua evolução sob influência dos fatores fisiológicos, físicos e químicos, internos ou provenientes do meio exterior. – Fornecimento de dados à Pedagogia –

Tarefa preventiva – obra do educador: correção das taras anatômicas que existem ou das funcionais ou secretórias que se apresentam – *Tarefa curativa* – obra do médico – Melhoria – Aperfeiçoamento – Superação. (EDUCAÇÃO, v. VII, n. 4-5, 1932, p. 60)

A descrição acima atesta, certamente, um olhar diferenciado para a criança. Busca-se conhecê-la, mesmo que esse objetivo se pautasse, muitas vezes, nas medições e tabulações científicas; na compreensão do funcionamento de seu organismo, suas reações físicas e químicas. Todavia, como parte cabível ao pedagogo estaria também o conhecimento da personalidade infantil, única. Conclui-se, portanto, o reconhecimento de um olhar para o indivíduo-criança. O que não se pode afirmar, no entanto, é quão real e significativa era essa atenção dada à personalidade infantil. Será que os professores conseguiam, além de controlar as “taxas anatômicas, funcionais e secretórias”, conhecer a personalidade, os desejos e interesses de cada um de seus alunos?

De qualquer modo, a partir de meados da década de 30, nota-se a publicação de artigos voltados à divulgação de práticas de cuidado para com a infância. O Dr. Dagoberto F. de Gascon (EDUCAÇÃO, v. XII, n. 2, 1930), desenvolvendo a idéia de que a criança é o futuro do homem, ressalta a necessidade da proteção à infância e afirma “a assistência à infância é um dos primeiros deveres a que um povo civilizado não pode eximir-se do cumprimento.” (EDUCAÇÃO, v. XII, n.2, 1930, p. 430). Conforme o autor, o Brasil vinha protegendo sua infância com grande auxílio da iniciativa particular.

Na capital do país, na Guanabara incomparável, para ter como molduras tão fantásticos cenários, era preciso que a cidade se orgulhasse em possuir um serviço de proteção à infância e ela orgulhasse justamente, tendo o modelar “Departamento da Criança” e o “Instituto de Proteção à Infância”. (EDUCAÇÃO, v.XII, n. 2, 1930, p. 432)

De acordo com Gascon, os exemplos paulistas de cuidado com a infância eram as Creches Anália Franco, distribuídas pelo Estado e mantidas com auxílio popular. Em Santos, especificamente, tinha-se, além da referida Creche, a Gota de Leite e o Asilo dos Órfãos; todos, conforme Gascon, mantidos pela filantropia do povo e pelos impostos do álcool, “que, em boa hora, os governos do país instituíram para beneficiar as casas pias.” (EDUCAÇÃO, v. XII, n. 2, 1930, p. 432).

Em 1933, a revista torna a publicar artigos que versam sobre a proteção à infância. Dentre eles, encontra-se o de Maria Antonieta de Castro, intitulado “O ensino da puericultura nas escolas e agremiações femininas”, onde afirma que

O interesse pelos problemas de assistência e proteção à criança vai se implantando, cada vez mais, na consciência coletiva. Sob o influxo das idéias renovadoras, as sombras do passado começam a dissipar-se ante a luz de novas auroras que fazem, de cada homem – o defensor dos direitos fundamentais da criança e, de cada lar – o baluarte da redenção da infância, que, de outro modo, entregue a si mesma, não seria capaz de defender-se, desertando cedo e tragicamente da vida. (EDUCAÇÃO, v. IV, 1933, p. 117)

Ora, conforme o relato de Maria Antonieta, a criança, em 1933, precisava ser cuidada e defendida porque, sozinha, não seria capaz de sobreviver. As reflexões sobre as “idéias renovadoras” iluminaram a identidade infantil e chamaram para ela uma atenção antes inexistente. Portanto, tornara-se preciso que os homens cuidassem de suas crianças mediante medidas de assistência e proteção.

Neste sentido, o artigo “Escola para crianças hospitalizadas” (EDUCAÇÃO, v. XIII-XIV, 1936, p. 71-79), de Carmen Scigliano, ao contar a implantação do pavilhão “Fernandinho Simonsen” da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, demonstra o zelo e a preocupação para com a criança; suas condições físicas e emocionais.

O referido pavilhão, inaugurado em 23 de julho de 1931, recebia crianças que precisavam de tratamento ortopédico e que, em alguns casos, passavam anos hospitalizadas. Carmen Scigliano, professora do pavilhão, afirma que cerca de 46% das crianças lá internadas encontravam-se em idade escolar.

O Prof. Dr. Rezende Puech teve a louvável idéia de criar uma escola no próprio pavilhão. O Dr. Lourenço Filho em 1931, quando diretor geral de Ensino, visitando o pavilhão teve ocasião de verificar o grande número de crianças, em idade escolar, analfabetas.

Afim de evitar que ao passarem da idade escolar e ao deixarem o pavilhão, elas pudessem se tornar mendigas ou, de qualquer forma, transformarem-se em parasitas sociais, acolheu carinhosamente a iniciativa do Prof. Rezende Puech, e, fornecendo o material necessário, instalou a primeira escola anexa a hospitais em São Paulo, que marcará época nos anais do ensino especializado. (EDUCAÇÃO, v. XIII-XIV, 1936, p. 72)

Além da escola, instalou-se naquele hospital uma biblioteca com centenas de livros doados para a instrução e lazer dos alunos internados. Com uma estante ambulante

capaz de percorrer a enfermaria, mesmo os alunos acamados tinham acesso aos livros. A professora ressalta que a maioria dos alunos curados deixava o pavilhão em condições de freqüentar escolas comuns.

Todavia, a alfabetização e a formação escolar não eram as únicas preocupações descritas por Carmen. Havia, também, o reconhecimento da tristeza das crianças cujas famílias moravam no interior e, pela distância, não podiam receber visitas de seus pais nos dias definidos para isso. Por esse motivo, e seguindo a proposta do “Club de Psicologia da Escola de Professores”, Carmen arranhou uma madrinha para cada criança que tinha família residindo longe. “Uma madrinha que lhe dá todo o carinho de que acha falta nos dias apropriados à visitação, além de outros presentes como doces, livros, brinquedos, etc.” (EDUCAÇÃO, v. XIII-XIV, 1936, p. 76).

A questão da atenção aos sentimentos infantis já está mais explicitada no relato de Carmen. Com ele, pode-se perceber a aproximação do adulto aos sofrimentos e alegrias infantis. O mundo da criança parece descortinar-se, paulatinamente, frente ao olhar atento do adulto que o quer descobrir.

Relacionando-se à especificidade infantil que se vê construir ao longo dos anos, o artigo “Literatura infantil” (EDUCAÇÃO, v. XIX-XX, 1937, p. 7-13), de Onofre de Arruda Penteado Junior, defende a necessidade de organização de um vocabulário básico, o qual serviria de base para a elaboração de livros de leitura, contos, histórias da pátria, geografia, ciências naturais e mesmo de matemática.

Tudo quanto se escrevesse, destinado à leitura de crianças, seria mais ou menos de acordo com esse vocabulário, pois é certo que um fato geográfico ou um problema matemático, para ser entendido pela criança, deve estar vestido com uma roupagem a seu alcance. Depois disso, viriam as demais medidas que se devem observar na confecção de materiais escolares, e principalmente os destinados à leitura, afim de que se respeitem os princípios de higiene, de psicologia e de pedagogia. (EDUCAÇÃO, v. XIX-XX, 1937, p. 7)

Conforme o autor, o que se quer com essa criação de um vocabulário básico é considerar a psicologia infantil e a realidade da criança na produção dos materiais aos quais ela terá acesso. Essa atitude pode demonstrar certa preocupação para com a vida da criança, seus interesses e realidade. Pode também significar o desejo de balizar, através da linguagem adequada, o acesso da criança a determinadas realidades, as quais não lhe seriam positivas.

Esta questão do restringir o que não é adequado à criança foi apresentada por Philippe Ariès em seu clássico trabalho “História Social da Criança e da Família” (datado no original francês de 1961). Conforme Ariès, a construção social do sentimento de infância estava relacionada, dentre outras questões, à compreensão adulta de que havia situações às quais a criança não deveria ser exposta. Desse modo, criou-se um mundo adulto em que ela não poderia viver, o qual ela ainda não estava pronta para conhecer. Havia segredos para a criança e, com eles, o distanciamento da vida do adulto e do infante; foi a invenção do mundo infantil.

Em 1938, Zizi Moreira – diretora da revista **Amigo das Crianças** – afirma que, naquela década, o mercado editorial de literatura infantil havia crescido muito, salientando que “neste momento de eclosão da literatura infantil, é oportuno discutir-se quais os atributos que deve possuir essa literatura para que o seu caráter recreativo ande sempre a par com seus fins instrutivos.” (EDUCAÇÃO, v. XXI-XXII, 1938, p. 41). Sob o seu ponto de vista, uma revista infantil devia conciliar os aspectos instrutivo e recreativo. “Os cuidados devem ser tomados em benefício da criança, mas sem prejuízo da sua curiosidade, do seu apetite imaginativo, do seu amor ao pitoresco, ao emocionante, ao fantástico.” (EDUCAÇÃO, v. XXI-XXII, 1938, p. 42). Mais uma vez, nota-se o intento de conciliar a instrução da criança com sua curiosidade natural, seu interesse e vontade de aprender, bem como a preocupação com o vocabulário adequado.

A partir de dezembro de 1934, a revista **Educação** conta com a seção “Legislação Escolar”. No segundo semestre de 1938, a revista não foi publicada e sua edição seguinte refere-se aos meses de setembro a dezembro de 1938 e março a junho de 1939 (EDUCAÇÃO, v. XXIII-XXVI, 1939). Nesta edição, é importante relatar que, a referida seção traz a publicação de vários decretos que criam instâncias de cuidado para com a criança, são elas: o Serviço de Puericultura do Departamento de Saúde do Estado; Serviço de Saúde do Escolar, do Departamento de Educação; e a Inspetoria Geral do Serviço Dentário Escolar, no Departamento de Educação.

Já o decreto 9.446 – de 02 de setembro de 1938 – organiza a Seção de Higiene da Criança, a qual é parte da Divisão Técnica do Departamento de Saúde do Estado e possui como um médico como Diretor. Seus objetivos eram estudar, investigar e pesquisar

questões referentes à higiene das crianças, bem como orientar tecnicamente os serviços relativos e executados pelos Centros de Saúde.

Artigo 3º - são atribuições da Seção de Higiene da Criança:

- a) orientar técnica e cientificamente todos os serviços de higiene referentes à Infância e Maternidade;
- b) realizar estudos, investigações e pesquisas sobre questões que interessam à higiene da criança;
- c) estabelecer medidas de ordem médico-sanitária para todos os serviços de assistência à Infância, quer oficiais quer particulares, com o fim de obter uniformidade de ação e melhor colaboração em conjunto;
- d) estabelecer medidas que visem assistência médico-social da mãe, durante a gestação e o trabalho de parto;
- e) centralizar toda a orientação técnica dos serviços de higiene da Criança para melhor fiscalização dos serviços oficiais, e particulares, que interessam à saúde da Criança e da mãe;
- f) organizar anualmente um concurso da robustez infantil para a propaganda e estímulo da puericultura. (p. 181).

Nicanor Miranda, chefe da divisão de educação e recreio da prefeitura de São Paulo, escreve o artigo “Parques Infantis³⁰” na edição da **Revista Educação** de 1940 (EDUCAÇÃO, v. XXIX, p. 9-12). Nele, além de definir o parque infantil, delimita suas finalidades e objetivos.

De acordo com o autor, os parques infantis são espaços públicos destinados à educação da criança através de brincadeiras e jogos organizados, além de disponibilizar toda a assistência necessária. Desse modo, os parques possuem tríplice finalidade: educar, assistir e recrear. “A experiência de poucos meses foi suficiente para concluir que a mais imediata precisão da criança era ‘ser assistida’. Organizaram-se, pois, modalidades de assistência: médica, dentária e alimentar.” (EDUCAÇÃO, v. XXIX, 1940, p. 9).

Faria (1999) afirma que nos Parques as crianças tinham o direito à infância garantido, recebendo educação e cuidado ao mesmo tempo. Neles, elas “reviviam as tradições populares e, através da arte e dos jogos tradicionais infantis, tinham a possibilidade de ser criança, de viver a especificidade dessa fase da vida.” (FARIA, 1999, p. 60a).

Conforme Nicanor Miranda, a assistência médica relacionava-se à educação da saúde, centrando-se em duas linhas, quais sejam, a inspeção da criança e o exame sistemático, ambas com o objetivo da medicina preventiva. Além das orientações

³⁰ De acordo com Ana Lúcia Goulart de Faria (1999), os Parques Infantis foram criados em 1935 com o objetivo de atender filhos de operários da cidade de São Paulo.

referentes à educação física, aos jogos e às demais atividades de recreação. Já a assistência odontológica se fazia com a colaboração do Serviço Odontológico do Departamento Municipal de Higiene.

O programa social era ainda completado com a assistência alimentar, a qual era compreendida como essencial por Mirando, uma vez que se constatou cerca de 60% da população infantil dos Parques com desnutrição. Assim, havia a orientação sobre alimentação adequada, bem como a disponibilização de duas refeições diárias nos parques infantis.

Além disso, o autor pontua uma característica que merece ser destacada: “um constante contato com as mães das crianças, esclarecendo, orientando, educando e tornando-as mais sinceras e entusiastas colaboradoras da ação social dos Parques Infantis.” (EDUCAÇÃO, v. XXIX, 1940, p. 11). “A finalidade que a Prefeitura de São Paulo visa é, agindo dentro de um programa de ação nacionalista, preparar cidadãos para a Pátria de amanhã, homens fortes física e moralmente, e não seres estiolantes, sem saúde, fragmentos de homens e não homens.” (EDUCAÇÃO, v. XXIX, 1940, p. 11).

Ora, o que se pôde observar, ao longo da década, foi a construção de uma preocupação com a infância. A criança ocupando espaços delimitados para ela, pertencendo a um plano de reconstrução nacional na busca pelo novo cidadão. Neste sentido, ressalta-se sua formação cívica, as práticas higiênicas para a prevenção da saúde, o cuidado e assistência – sejam familiares ou em instituições especializadas, como a ala infantil do hospital – bem como a preocupação com a adequação do vocabulário e a editoração de revistas específicas para o público infantil. Sem dúvida, ao longo da década de 1930, viu-se construir um lugar especial para a criança brasileira.

1.3.4 Discutindo Métodos: interesse, atividade e análise mediando os processos de ensino e aprendizagem

A Revista **Educação** publicou, entre 1930 e 1940, diversos artigos versando sobre aqueles que, então, eram reconhecidos como os princípios e métodos modernos de

educação³¹. Desse modo, há a valorização dos sentidos, da participação e do interesse discente durante o processo de aprendizagem. É possível, assim, encontrar várias contribuições, nas páginas da Revista, acerca do ensino ativo, de salas ambientes, projetos, excursões, bibliotecas escolares, dentre outros.

Nesse sentido, destaca-se a presença constante, ao longo do período delimitado, da discussão acerca da importância da vivência ao ar livre; da atividade do aluno; do estabelecimento de relações entre a realidade e o conteúdo estudado; das saídas de estudo; do cinema educativo; e da organização dos programas de ensino.

Com a presença de Lourenço Filho na Diretoria Geral de Instrução Pública – a qual teve seu nome alterado para “Diretoria Geral de Ensino” durante a gestão de Lourenço – o que ocorreu logo após a Revolução de 1930, houve alterações na publicação da Revista **Educação**.

De acordo com Carvalho (1998), uma de suas primeiras iniciativas foi alterar o título, o formato e o escopo da Revista **Educação**. Sob a nova Direção, ela passou a chamar-se **Escola Nova**. “Coordenar, incentivar, subsidiar, informar, atualizar; delineia-se aí uma estratégia de intervenção do impresso no âmbito de um programa de remodelação da escola fortemente mediado pela atenção dada a dispositivos de constituição de uma nova cultura pedagógica do professorado. (CARVALHO, 1998, p. 203).

Carvalho (1998) salienta que Lourenço Filho retoma o discurso da renovação educacional dos anos 1920, afirmando, então, que a escola deveria ser, dentre outras coisas, capaz de refletir o meio em que se insere. Ora, a renovação dos processos didáticos pretendida por Lourenço Filho seria possível com a existência de um órgão formador – a própria Revista **Escola Nova** cumpriria esse papel – e com a autonomia docente assentada no trabalho de assistência técnica da Direção Geral de Ensino.

Assim, **Escola Nova** é organizada em publicações temáticas, as quais visivelmente pretendiam fornecer, aos professores, instrumentos para reflexão e criação

³¹ Sobre a classificação dos métodos de ensino, Maria do Rosário Longo Mortatti (2000) afirma que “visando à ruptura com seu passado, determinados sujeitos produziram, em cada momento histórico, determinados sentidos que consideravam modernos e fundadores do novo em relação ao ensino da leitura e escrita. Entretanto, no momento seguinte, esses sentidos acabaram por ser paradoxalmente configurados, pelos pósteros imediatos, como um conjunto de semelhanças indicadoras da continuidade do antigo, devendo ser combatido como tradicional e substituído por um novo sentido para o moderno”. (MORTATTI, 2000, p. 23).

do seu próprio trabalho; nas palavras do editor, “elementos de estudo”. Dos exemplares temáticos publicados, dois deles têm fundamental importância para essa reflexão e para a orientação acerca dos métodos modernos de ensino, quais sejam, o de “Programas de Ensino” e o de “Cinema Educativo”.

Nesse momento, vale lembrar que o exemplar temático sobre Programas de Ensino surge logo após ser exigido dos professores a elaboração de seu próprio programa para o ano letivo de 1931. Já o volume sobre Cinema Educativo pondera a ausência das condições para a sua concretização no Brasil, mas enaltece os benefícios que sua prática traria para o ensino.

Afora os apontamentos feitos sobre os Programas de Ensino quando da discussão sobre a categoria de análise “escola” – parte intitulada “A escola passada em revista” –, três artigos desse exemplar temático (ESCOLA NOVA, v.1, n. 2-3, 1930) merecem destaque, quais sejam, o de Virgínia de Sá Franco, o de Noêmia do Amaral Barreto e o de Ulisses Freire.

Virginia de Sá Franco – Adjunta em comissão do Grupo Escolar “Miss Browne” – em seu artigo “Bases para a organização dum programa de ensino globalizado”, (ESCOLA NOVA, v.1, n. 2-3, 1930), discute a necessidade de se organizar um programa oficial para o ensino primário na escola renovada e ressalta a compreensão de que o programa deve ser elaborado de acordo com o método e os processos pelos quais será executado. Assim, sugere a organização flexível dos conteúdos escolares, mediante os centros de interesse. Como centros, sugere: os minerais, a colonização do Brasil, as necessidades do homem, os meios de comunicação, o comércio brasileiro e os progressos do Brasil, desde a independência. Para maior eficiência do seu desenvolvimento, ela indica que tais centros fossem ainda subdivididos, considerando o tripé que fundamenta a escola ativa, qual seja, observação, associação e expressão.

Nessa proposta de ensino ativo, Virginia indica que se disponibilize aos alunos uma vasta série de informações e materiais dentro de cada centro de interesse. O trabalho com os conteúdos curriculares ocorrerá aproveitando a curiosidade discente pelos referidos temas. Desse modo, tratando-se de leitura e linguagem, dentro de um centro de estudo, o aluno terá a oportunidade de ler, na biblioteca da sala, jornais, revistas, contos, livros de prosa e de poesia acerca do que lhe instiga.

Nas questões de cálculo, conforme a intenção de se formar o aluno para a vida prática e civil, os conteúdos devem ser trabalhados a partir de problemas práticos. Assim, no 4º ano, as frações, medidas métricas, regras de três, câmbios, porcentagens, juros, proporcionalidade, entre outros, podem ser desenvolvidos mediante a prática num banco, cooperativa, caixa ou bazar escolar. A autora defende a existência de um bazar em todas as instituições escolares, o qual seria organizado e administrado por alunos.

No que diz respeito à geometria, seu ensino deve aproximar-se à aritmética e à geografia, sempre considerando problemas e casos concretos do meio ambiente ou de acontecimentos possíveis da vida real. “Assim, deve constar da medida das superfícies e dos volumes. Escalas. Levantamento de plantas em determinada escala. Balizamento e noções de agrimensura. Escalas geográficas e cartográficas.” (ESCOLA NOVA, v.1, n. 2-3, p. 252).

A história e a geografia são, conforme Virginia, disciplinas inseparáveis: homem e habitat, evento e meio, grandes invenções e grandes descobertas. As ciências físicas e naturais são os assuntos de maior interesse e curiosidade. Há a possibilidade da formação de um museu de história natural e da coleção de espécimes de plantas e animais para o estudo das características, bem como de suas famílias e sua classificação. Os fenômenos naturais e as leis gerais podem ser estudados a partir de instrumentos fabricados pelos alunos, como a lei da atração dos corpos mediante a construção de um pêndulo; a projeção de imagens através de máquina fotográfica e binóculo; a eletricidade e o magnetismo com a construção de pilha, bússola, campainha elétrica, aparelho de rádio; as energias desenvolvidas pela mudança de estado da matéria a partir da explosão da pólvora, por exemplo.

Quanto ao desenho e à modelagem, devem ser espontâneos e relacionados ao tema em estudo. Empregando argila, lápis, pastel e tinta far-se-ão modelagens, desenhos naturais, de imaginação e geométricos. A partir da observação da classe, o professor deve apresentar as obras primas dos grandes mestres, buscando despertar e cultivar o interesse artístico discente.

Outra rica contribuição para a reflexão docente acerca dos programas de ensino, no exemplar temático de **Escola Nova** (v.1, n. 2-3, 1930), é o artigo “Valor didático do

programa globalizado”, de Noêmia do Amaral Barreto – Adjunta do Grupo Escolar Pedro II.

Noêmia esclarece que, em 1930, desenvolveu o que ela classificou como um ensaio de ensino ativo, com uma sala de 2º ano. Dessa experiência, concluiu que seus alunos atingiram um domínio seguro da leitura, escrita e do cálculo; alcançando um grau de desenvolvimento mental muito mais elevado que os das classes comuns. Além disso, chamou-lhe a atenção a rapidez do processo realizado, bem como o interesse, entusiasmo e alegria das crianças, cuja empolgação pela aprendizagem favorecia a ordem e a solidariedade nos trabalhos coletivos.

Pautando-se nesses resultados, o programa de ensino que a Professora elaborou dará sequência ao trabalho desenvolvido em 1930, com o 2º ano. Naquele momento, tratou-se das crianças e suas necessidades. Agora, o lema de seu programa é “Nossa terra e nossa gente”, quando pretende que “minha classe seja bem paulista, sem prejuízo da brasilidade; profundamente brasileira, sem prejuízo duma noção mais ampla de humanidade.” (ESCOLA NOVA, v.1, n. 2-3, 1930, p. 260).

Assim, Noêmia do Amaral Barreto elaborou como centros de interesse para o seu 3º ano: a criança e a família; a criança e a escola; a criança e a sociedade; os animais, as plantas (na primavera); o sol (incluindo o sistema solar, a Terra e os minerais). Cada um dos centros de interesse propostos será desenvolvido mediante projetos, dos quais, por sua vez, terão primazia os que favorecem a globalização, ou seja, aqueles que recuperam aquilo que já se aprendeu e “que dão ocasião a uma grande variedade de trabalhos, ora manuais ora intelectuais.” (ESCOLA NOVA, v.1, n. 2-3, 1930, p. 261). Uma vez que “evitam a monotonia, a fadiga, e permitem à criança desenvolver melhor sua inteligência, ao mesmo tempo que adquire um grande numero de conhecimentos, *sem sentir que está aprendendo.*” (ESCOLA NOVA, v.1, n. 2-3, 1930, p. 261).

Já o artigo de Ulisses Freire – Professor público, intitulado “O programa do ensino primário” (ESCOLA NOVA, v.1, 2-3, 1930) – propõe uma reflexão sobre o ensino de leitura, caligrafia, linguagem, aritmética, geometria e desenho, geografia, história, instrução moral e cívica e ginástica no 2º ano escolar.

Desse modo, Freire esclarece, primeiramente, que visando à boa execução do ensino racional, o mesmo deve ocorrer em salas homogêneas, nas quais os alunos tenham

passado por rigorosa avaliação no ano imediatamente anterior. Ademais, explica que a prática escolar deve seguir os princípios psicológicos, adaptando-se às leis naturais da criança, baseadas nos fatos biológicos. “À criança é necessário que se lhe conceda a liberdade que até aqui lhe tem sido negada, no período escolar.” (ESCOLA NOVA, v. 1, n. 2-3, 1930, p. 268).

No que diz respeito à leitura, Ulisses Freire afirma que deve ser feita a partir de fatos conhecidos das crianças, que elas os tenham sentido ou vivido. “A leitura, por simples repetição do que está escrito é intelectualismo e, como tal, não satisfaz às necessidades da escola.” (ESCOLA NOVA, v.1, n. 2-3, 1930, p. 268). A aquisição do conhecimento deve se processar de dentro para fora, do sentido para a inteligência.

Ulisses declarou-se contra o exercício da caligrafia, uma vez que a compreende como uma arte; um dom. “Sendo esta um dom, é fácil concluir-se que não há de ser o exercício mecânico da escrita que favorecerá ao discípulo a letra correta.” (ESCOLA NOVA, v. 1, n. 2-3, 1930, p. 268). Além disso, o autor reforça seu raciocínio argumentando que “o exercício da letra, no manejo da pena ou do lápis, já figura em todas as lições de linguagem escrita e é eficientemente corroborado pelo desenho.” (ESCOLA NOVA, v. 1, n. 2-3, 1930, p. 269). Desse modo, o autor sugere que não há necessidade de ocupar o tempo infantil com exercícios desses.

Quanto à linguagem, é certo que seu ensino deve caminhar paralelamente com as lições de coisas, considerando que o interesse surge da adaptação da matéria à natureza infantil.

Apresentada a questão permita-se à classe discuti-la, admitir hipóteses, elaborar projetos, lembrar providências, agir, enfim, com franqueza e espontaneidade, na certeza de que a ação da criança no ambiente escolar é um desdobramento da vida social que de direito lhe cabe, assim se despertarão de modo eficiente as suas forças inatas, provocando o estímulo por um maior cabedal de conhecimentos e aguçando todas as faculdades do intelecto, em proveito das finalidades futuras. (ESCOLA PORTUGUESA, v. 1, n. 2-3, 1930, p. 269)

Nesse sentido, a função do educador será caminhar com seus alunos, orientando seu olhar. Para tanto, há a necessidade que se lhe faculte as visitas a parques, museus, jardins, estradas, fábricas etc, nas quais o professor poderá apresentar os centros de atividade onde se exemplifiquem os problemas do local em que se insere a escola. A

partir dessa vivência, as atividades de linguagem oral e escrita serão a recordação reflexiva do trabalho vivenciado nesses centros de atividade.

No caso da aritmética, por tratar-se de matéria bastante abstrata, o autor desaconselha o processo mecânico e abstrato que envolve as regras, as tabuadas e as definições cansativas que nada se aproximam da vida prática da criança. E, nesse sentido, aponta a necessidade de o educador conhecer a psicologia infantil. Além disso, oportunidades práticas de aprendizagem, nas quais as crianças atuam, seriam as ideais. Nesse sentido, citou como exemplos desenvolvidos anteriormente a Caixa Econômica – os alunos traziam suas economias e as depositavam na caixa. Cada criança possuía uma caderneta onde anotava as entradas e saídas pessoais. Como resultado, viu-se uma classe de 2º ano capaz de resolver as quatro operações fundamentais com muita objetividade e clareza – e a Sala das Medidas – numa sala desocupada da escola, organizou-se um ambiente contendo todas as medidas modernas do sistema métrico. Com o auxílio do caixa escolar, comprou-se uma série de gêneros alimentícios e fazendas. Lá, o desafio dos alunos era pesar, medir e calcular os valores de compras e vendas das mercadorias.

Geometria e desenho são disciplinas que, na opinião do autor, devem ser ensinadas conjuntamente. Aliás, Freire afirma que chamará a “Geometria de Formas”, pois é isso que se deve ensinar no 2º ano. Para tanto, destaca que o educador deve fazer uso da argila e de materiais de desenho, os quais os alunos deverão manusear para criar suas próprias figuras, formas e sólidos geométricos. A partir disso, o professor poderá apresentar as noções das artes plásticas.

O ensino de geografia deve ocorrer do lado de fora da sala, ao ar livre, em andanças e observações pelas proximidades. Caso isso seja impossível, o professor na pode abrir mão das caixas de areia. Com material para modelagem, sobre uma mesa portátil, pode-se construir um mapa identificando os relevos, as principais cidades do estado, a capital, ou as ruas próximas à escola, os endereços dos alunos etc.

O estudo de nomes e datas ligadas a acontecimentos não possibilita que o aluno compreenda o contexto em que esses fatos ocorreram. Por esse motivo, o autor afirma concordar com Ferrière e considera que o melhor modo de se ensinar história às crianças e partir de uma personagem-herói, a qual pode ser alguém importante na história ou mesmo um personagem de Julio Verne. O que importa é que esse herói possibilite uma

viagem ao mundo que se pretende estudar. Através de seus olhos, com o auxílio de fotografias, postais e projeções, estudar-se-á seu clima, plantas, animais e população. Outra proposta interessante é a representação de cenas históricas importantes, na qual os próprios alunos poderiam atuar e reviver os episódios da matéria estudada.

A educação moral e cívica também poderia ocorrer mediante representações discentes. O que importa é não recorrer a frases feitas, mas sim a ações. Quanto à ginástica, impera a vida ao ar livre “como elementos preponderante na formação da raça.” (ESCOLA NOVA, v.1, n.2-3, 1930, p.274). O programa deve apresentar atividades ao ar livre, sob o sol, com água fria e especial atenção à higiene.

Ainda no que diz respeito aos Programas de Ensino – mas não ao exemplar temático publicado em Dezembro de 1930 –, há um artigo de Achilles Archero Junior, publicado em Junho de 1933, sob o título “Programa mínimo para as classes de 1º grau” (EDUCAÇÃO, v. II, 1933). O referido texto apresenta uma proposta de Programa Mínimo de Ensino, o qual engloba as relações entre a criança e suas necessidades, a família, escola, sociedade, animais, vegetais, minerais e o universo. Em sua proposta, Achilles apresenta um Programa que propõe ensino globalizado, desenvolvido em 10 meses, nos quais se distribuem centros de interesses; alguns deles ainda subdivididos, seguindo uma ordem determinada pelo autor.

Assim, no primeiro mês de aula, o centro de interesse desenvolvido é “A criança e suas necessidades”, cujos sub-centros são: necessidade de se alimentar, respirar, vestir-se e de moradia. O segundo mês é subdividido em dois e, na primeira quinzena, trabalha-se o centro “A criança e sua família”; enquanto que, na segunda quinzena, trabalha-se “A criança e a escola”. O terceiro mês aborda o centro de interesse “A criança e a sociedade”, no qual se reflete sobre sua relação com os animais, os perigos que representam, sua defesa, o auxílio que podem prestar ao homem; o exército; o dinheiro; a cidade; as estradas de ferro e de rodagem; o cinema; a cadeia; o júri; as diversões e os hospitais. Já os centros de interesse “A criança e os animais” e “As crianças e as plantas” ocupam ambos dois meses do programa, tendo como sub-centros, o primeiro, os animais domésticos úteis, pássaros e aves em geral, insetos e produtos animais; e o segundo, partes dos vegetais, a cana de açúcar, o algodoeiro, cafeeiro, plantas úteis para a alimentação, para o vestuário e a moradia, Pau Brasil, árvores frutíferas, laranjeira,

plantas medicinais e produtos vegetais. O oitavo e o nono meses do Programa tratam, respectivamente, de “A criança e a terra (minerais)” e “A criança e o universo”. O último mês aborda a “Necessidade de trabalhar”.

Achiles ressalta que todos os centros de interesse devem ser executados conforme as etapas de aplicação: primeiro a observação, depois a associação (no tempo e no espaço) e, por fim, a expressão (leitura, caligrafia, linguagem oral e escrita, desenho, trabalhos manuais).

De volta aos exemplares temáticos de **Escola Nova**, salientou-se que aquele publicado em Julho de 1931, sobre Cinema Educativo³², apresentava contribuições interessantes acerca do uso do cinema no ensino.

De modo geral, seus artigos remetem-se a experiências européias e norte-americanas, ressaltando a necessidade de se desenvolver trabalhos parecidos no Brasil. Ademais, discorrem sobre a produção nacional, em especial a paulista, seja ela educativa ou de divertimento familiar, sua adequação aos diferentes objetivos e contextos existentes para o uso de filmes, bem como na probabilidade da criação do Instituto Paulista de Cinematografia Educativa.

De qualquer forma, adverte-se que o cinema educativo no Brasil, em 1931, ainda não contava, com organização sistemática e necessária para garantir seu perfeito êxito nacional. Conforme os professores Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho (ESCOLA NOVA, v. III, n. 3, 1931), faltavam resolver uma série de problemas preliminares concernentes aos aparelhos de projeção (tipos existentes, vantagens e desvantagens de cada um, preços, facilidades de manejo e transporte), aos filmes (produção, aquisição, aluguel, adaptação aos diferentes cursos etc.) e à orientação do professorado (escolha de operadores, conservação e manutenção das máquinas, cuidado com as películas, entre outros).

Entretanto, nesse momento, interessa especialmente as discussões apresentadas sobre a utilização do cinema na escola. Os diferentes autores dos artigos – professores, promotores, inspetores de ensino – concordam que o cinema é um meio interessante para

³² A seção “Através das Revistas e Jornais” esclarece que o Diretor Geral de Ensino, Lourenço Filho, designou uma comissão composta pelo “dr. Valencio de Barros e [pelos] professores Galaor de Araujo e José de Oliveira Orlandi, para apresentar um plano de utilização do cinema educativo nas escolas.” (Escola Nova, v. III, n. 3, 1931, p. 223).

se ilustrar questões que não podem ser vistas diretamente ou que precisam de explicações esquemáticas.

Vimos que é fácil a uma sucessão de imagens cinematográficas exprimir à vista ou à vista e ao ouvido do espectador a progressão, a detenção e a regressão do tempo e do espaço. À custa dos recursos óticos e mecânicos da filmagem da realidade natural, ou da filmagem de desenhos, esquemas, pinturas ou esculturas móveis e das representações dramáticas, a fita é capaz de grandes prodígios. (ESCOLA NOVA, v. III, n. 3, 1931, p. 192)

Assim, acreditava-se que os filmes educativos poderiam favorecer muito o ensino de determinadas disciplinas escolares. Entretanto, buscou-se ressaltar o modo mais adequado de fazê-lo.

A exposição deve ser acompanhada de explicação, que pode preceder e seguir a exibição, com interlocução de professor e alunos. A lição acompanhada do filme deve ser dada apenas à classe a que o assunto interessa, evitando sempre os agrupamentos numerosos e heterogêneos. (ESCOLA NOVA, v. III, n. 3, 1931, p. 165)

De qualquer maneira, o ponto essencial na utilização de filmes educativos nas escolas centrava-se na questão do que se pretendia ensinar com eles. Portanto, o cinema poderia ser útil para algumas disciplinas e inútil, ou mesmo desaconselhável, para outras.

Nesse sentido, os artigos dessa edição ressaltam a função do cinema educativo no ensino de Geografia, “o aluno ascende, como num aeroplano, para contemplar, cada vez de maior altura, a planta da cidade em que mora, o mapa do município, do Estado, do país, do continente, da terra” (ESCOLA NOVA, v. III, n. 3, 1931, p. 192); de História, ilustrando o “Roteiro dos Bandeirantes ou mostrando a História do Açúcar, desde os velhos engenhos que os há ainda, em Campos ou Pernambuco, às usinas modernas” (ESCOLA NOVA, v. III, n. 3, 1931, p. 174), bem como de povos desaparecidos, como os babilônios, fenícios e persas, pode-se ainda apresentar com filmes períodos e acontecimentos importantes, como “os lances da Idade Média, o brilho da Renascença, a descoberta da América, a Revolução Francesa, a independência do Brasil, a queda do Império com Pedro II” (ESCOLA NOVA, v. III, n. 3, 1931, p. 193); de Geografia histórica, “percorrendo os lugares em que se passaram acontecimentos notáveis: no Egito, na Palestina, na Grécia, em Roma, revivendo paisagens históricas” (ESCOLA NOVA, v. III, n. 3, 1931, p. 174); de Higiene, “quer no ensino escolar, quer para o grande público, nas épocas normais, ou como propagando nos momentos de epidemias” (ESCOLA

NOVA, v. III, n. 3, 1931, p. 175); de Geometria, principalmente nas explicações de teoremas; de Línguas, que conta com a sonoridade do cinema para o auxílio do trabalho com pronúncia, sintaxe e ortografia. “O aluno pode familiarizar-se com o idioma que quer aprender, ouvindo-o falado a propósito dos lances mais comuns da existência, e vendo a fita e as frases e palavras nela postos. Tudo podendo repetir-se à vontade do discípulo e do professor.” (ESCOLA NOVA, v. III, n. 3, 1931, p. 193).

Todavia, percebem-se algumas controvérsias, entre os autores que contribuíram com essa edição da Revista **Escola Nova**, no que diz respeito à utilização de filmes educativos em determinadas disciplinas curriculares. No ensino de línguas, o Promotor Público J. Canuto Mendes de Almeida (ESCOLA NOVA, v. III, n. 3, 1931), ressalta a importância da utilização das películas para melhor ilustrar a pronúncia, a sintaxe e a ortografia de uma língua que se deseja aprender, como apontamos acima. Já os Professores Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho (ESCOLA NOVA, v. III, n. 3, 1931) afirmam que “a fórmula [exibição de filmes] exclui a aplicação às letras, às línguas, à filosofia, às disciplinas abstratas em geral” (ESCOLA NOVA, v. III, n. 3, 1931, p. 174). Os mesmos Professores Jonathas e Francisco pensam que a restauração histórica para a produção de películas é desaconselhável, uma vez “há sempre uma larga porção de fantasia, em que não é possível marcar a linha divisória da realidade” (ESCOLA NOVA, v. III, n. 3, 1931, p. 174). Nesse ponto, também discordam da posição apresentada pelo Promotor Público J. Canuto, que defende a viabilidade do uso do cinema educativo como meio para apresentar, de maneira mais ilustrativa, períodos e acontecimentos históricos vividos pela humanidade.

Todavia, tanto os Professores como o Promotor Público concordam que o uso do cinema educativo é reduzido nas aulas de Ciências Físicas, onde a observação e a experiência direta devem se sobressair à utilização de películas. A Matemática também é um ponto comum em que não se deve usar projeções cinematográficas, com alguma exceção para o ensino da Geometria, principalmente no que se refere aos teoremas.

Ulisses Freire, no exemplar publicado em Março de 1933 (EDUCAÇÃO, v.I, 1933), afirma que a propagação do cinema educativo poderia, inclusive, reduzir o número de professores, fato que compensaria os gastos iniciais para o seu pleno funcionamento.

As vantagens que apresenta são tão evidentes e tão fecundas que justificam os mais audaciosos confrontos. Dentro deste plano os

educandos poderiam cumprir o curriculum escolar na metade do tempo. Bastaria a existência de um certo numero de filmes sobre um conjunto de disciplinas, organizados com refinado critério educativo e de acordo com as necessidades do meio ambiente. Depois de organizado o stock de celulóides, as despesas seriam cada vez menores. Entretanto, quanto custa ao Estado o ensino pelo verbalismo? Pelo menos o triplo do que poderia custar se fosse observado um sistema mais racional de divulgação de conhecimentos. (EDUCAÇÃO, v. I, 1933, p. 183)

Como se vê, as discussões sobre o Cinema Educativo abrangem desde a reflexão sobre quais disciplinas e conteúdos escolares poderiam ser favorecidos com sua utilização – ponto esse que denota certas discordâncias entre os colaboradores – até a idéia de que o filme bastaria para ensinar os alunos, portanto, seria possível diminuir o número de professores e, com isso, os gastos públicos, conforme Ulisses Freire (EDUCAÇÃO, v.I, 1933).

É importante perceber ainda que as contribuições acerca dos modos de ensinar contidas na Revista **Educação** – considerando seus diferentes nomes – centravam-se em orientações e exemplos de aulas ministradas de acordo com o ensino ativo, valorizando a participação do aluno e as indicações de renomados educadores do movimento da Escola Nova, dentre eles, Ferrière, Decroly e Dewey. Aliás, o exemplar de **Educação**, publicado em Dezembro de 1931 (EDUCAÇÃO, v. V, n. 3-4-5, 1931) contém um artigo sem autoria, intitulado “Método Decroly”. Trata-se de um texto que abarca as linhas essenciais do Método, bem como estabelece algumas relações com um possível programa de ensino.

Desse modo, discute-se a importância da colaboração com a família – tema também abordado no exemplar anterior da revista –; as classes homogêneas com a limitação de número de 25 alunos – fato que, no mínimo, questiona o reajustamento das classes: aumento do número de alunos devido ao fechamento de classes com números reduzidos; discutido na seção “Através de Revistas e Jornais” desse mesmo exemplar –; a colaboração e solidariedade entre alunos; a co-educação e os centros de interesses

O método dos centros de interesse é ao mesmo tempo um método de ensino e um método de educação. Incita a atividade do espírito, desenvolve as aptidões, tem a mira na cultura intensiva, leva o indivíduo a criar por ele próprio o método de trabalho que melhor corresponda às suas disposições. Isto quanto ao ensino. Debaixo do ponto de vista educativo, dá à criança o sentimento de responsabilidade

peçoal, porque se alguém deixa de cumprir o seu dever ou não faz a sua tarefa é o *grupo* quem vem a sofrer as conseqüências da omissão. Mostra aos alunos os benefícios da solidariedade, cultiva o altruísmo, é um método de educação e ao mesmo tempo pessoal e social. (EDUCAÇÃO, 1931, v. V, n. 3-4-5, p. 88)

Conforme o artigo, no Método Decroly a criança aprende a conhecer suas necessidades vitais e, assim, aprende a buscar informações sobre essas necessidades e as do meio em que vive. “Método e programa concorrem, pois, para o mesmo fim: educar a criança para a vida, levá-la a adaptar-se ao que Decroly chama de funções individuais (aprender a contar consigo mesmo) e as funções sociais (aprender a desempenhar os seus deveres sociais).” (EDUCAÇÃO, 1931, v. V, n. 3-4-5, p. 89).

Assim, todo trabalho escolar segue uma ordenação que se repete a cada assunto novo: observação direta pelos sentidos; observação indireta pelas lembranças e documentações; expressão através da utilização ou mobilização das observações realizadas.

A observação: é a lição de coisas, a lição de ciências, a prática da medida e da comparação, isto é, da aritmética.
A associação estabelecida no tempo corresponde à história; no espaço, à geografia.
A expressão é a leitura, a redação, o desenho, o trabalho manual, etc. (EDUCAÇÃO, 1931, v. V, n. 3-4-5, p. 90)

É interessante refletir sobre a importância e o significado de um artigo que, sem declaração de autoria, esclarece e indica caminhos para a utilização de um método ativo de ensino e, ao mesmo tempo, acaba por reafirmar e questionar algumas questões que vinham sendo discutidas e/ou apresentadas pela própria Revista, como a colaboração com as famílias e o limite no número de alunos para a realização dos trabalhos escolares, respectivamente.

O ensino ativo é uma questão muito discutida em **Educação**, ao longo da década de 1930. Entretanto, de modo geral, os autores se remetem à sua importância e aos modos de participação dos alunos, embora poucos se detenham na discussão específica sobre como ela poderia ocorrer.

O Professor Reinaldo Kuntz Busc – em seu artigo intitulado “Aulas ativas: de um registro de lições ao tempo em que realizávamos um ensaio de ensino ativo”

(EDUCAÇÃO, v. VI, 1934) – descreve uma experiência que vivenciou com seus alunos, em março de 1931, numa escola da cidade de Limeira.

Conforme explica Reinaldo, aula do dia começava numa manhã de sol brando e brisa leve. No pátio do recreio, o Professor reuniu seus alunos, como fazia diariamente, para os exercícios ginásticos matinais. Entre uma atividade e outra, perguntou como poderiam se orientar de manhã. Mediante a percepção de suas sombras, os meninos localizaram a nascente e o poente, colocando-se de braços abertos e indicando os pontos cardeais. “Pedi-lhes então que indicassem a situação de suas respectivas residências, de prédios públicos, de fábricas, bairros, chácaras e estradas, dizendo o nome do ponto cardeal ou intermediário, em cujo rumo cada coisa indicada ficasse.” (EDUCAÇÃO, v. VI, 1934, p. 181).

Houve muitas indicações e objeções dos alunos quando as respostas eram julgadas incorretas. Então, um menino afirmou que a cidade vizinha de Rio Claro ficava ao norte de Limeira e o professor questionou a afirmativa. Os alunos se dividiram entre muitos que concordavam com o colega e outros poucos que discordavam. Todos os alunos tinham como ponto de referência a direção do início da estrada. Todavia, aqueles de discordavam diziam que a estrada fazia muitas curvas. “Era a experiência por viagem feita, que os induzia a discordar.” (EDUCAÇÃO, v. VI, 1934, p. 181).

Nesse momento, o professor interveio questionando como poderiam verificar quem estaria correto. As crianças logo optaram por utilizar um mapa. Com ele, surgiu outra dificuldade: a de como orientá-lo; qual a correta posição no chão para a localização da cidade de Rio Claro. Os alunos ensaiaram várias tentativas, mas estavam confusos. “É que a idéia de que o norte é em cima, no mapa, atrapalhava-os.” (EDUCAÇÃO, v. VI, 1934, p. 181). O Professor, então, recordou a possibilidade de indicar os pontos cardeais na linha do horizonte. Essa lembrança os fez perceber e conseguir orientar o mapa.

A seguir, de grupo em grupo, os meninos puseram-se a observar e descobriram logo, no mapa estendido, os sinais indicativos da situação de Limeira e de Rio Claro. Para precisar bem a direção de um a outro sinal, usaram uma régua-metro, ao longo da qual fizeram sua mirada para o horizonte.

— “É esta a direção do vôo...” disse logo o primeiro.

Puderam então verificar o engano geral. Nem uns nem outros estavam com a verdade. Rio Claro se indicava a noroeste. (EDUCAÇÃO, v. VI, 1934, p. 181).

As crianças gostaram da solução e logo se puseram a pensar sobre a localização de outras cidades da região, sempre buscando a localização no mapa e contando com o auxílio da régua. Entretanto, como o mapa era pequeno para que todos pudessem ver ao mesmo tempo, eram muitas as reclamações. O Professor Reinaldo, perto de um grupo que aguardava sua vez para verificar as cidades e suas localizações no mapa, ouviu um menino dizer que se o mapa fosse grande, todos poderiam trabalhar ao mesmo tempo. Foi, então, que Reinaldo propôs que traçassem no chão um mapa bem grande.

Cogitamos logo das “ferramentas” para o traçado dos acidentes. Combinamos que primeiramente riscaríamos o chão, para depois sulcá-lo; que encheríamos os sulcos dos rios com água de cal; que faríamos montículos de barro para representar as montanhas e as serras... À pergunta: — “Quantas vezes maior que este será o nosso mapa?” — surgiram vários alvites. Escolhi o predominante – Dez vezes maior. (EDUCAÇÃO, v. VI, 1934, p. 182)

Os meninos mediram a extensão leste-oeste e a reproduziram, dez vezes maior, no solo. Fizeram o mesmo com a extensão norte-sul e com outras linhas traçadas no mapa. O movimento era sempre o mesmo: medir no mapa e replicar no chão, dez vezes maior. “Cada traçado de linha obrigava a devida medição e os necessários cálculos, que um numeroso grupo fazia escrevendo no próprio chão.” (EDUCAÇÃO, v. VI, 1934, p. 182).

Pronto o diagrama e providenciado o material necessário para a sulcagem do solo, iniciou-se o trabalho mais delicado, “a representação proporcional das numerosas curvas dos rios limítrofes, bem como a das montanhas.” (EDUCAÇÃO, v. VI, 1934, p. 182). Várias foram as tentativas até acertarem a proporção dez vezes maior das curvas. Com o sinal do recreio, os meninos optaram por tomar o lanche rapidamente e voltar ao trabalho.

Todavia, como era esperado, o empreendimento foi atividade para mais de um dia letivo. Assim, os meninos adiantaram os trabalhos no primeiro dia, mas terminaram-no apenas no segundo.

Satisfazia-me sobremaneira ver os trinta e sete meninos ocupados ativamente em misteres diferentes que eles mesmos escolheram, todos visando um mesmo objetivo, – o traçado do gráfico. Uns quinze cavavam os sulcos com canivetes, pregos e pedaços de arco de barril; dois varriam e três removiam a terra solta; dois preparavam a água de cal, vários conduziam-na lançando-a nos leitos coleantes, que logo surgiam branquinhos... (EDUCAÇÃO, v. VI, 1934, p. 183)

Como a aparência das montanhas e serras – feitas com a terra do chão e, por isso, muito parecido com ele – não os agrava muito, propuseram que misturassem carvão moído com água e cal para que tivessem uma massa escura identificando os acidentes montanhosos. “Terminamos os trabalhos do dia estudando o papel importante do rio Tietê na facilitação das “entradas”, conquistas e povoamento dos sertões pelos intrépidos bandeirantes.” (EDUCAÇÃO, v. VI, 1934, p. 185).

O artigo de Reinaldo, além de explicar o processo de ensino realizado, demonstra a relevância dada, pelo Professor, ao uso dos sentidos e à vivência dos alunos durante o processo de aprendizagem. Sua seqüência didática envolveu a participação e a mobilização constantes de seus alunos.

Outros espaços que, de acordo com as reflexões trazidas pelos artigos de **Educação**, valorizam a iniciativa infantil são a Biblioteca Escolar e as Salas Ambientais.

No que diz respeito às bibliotecas escolares, embora tenha sido uma questão pouco discutida durante a década de 1930, há uma importante contribuição em **Educação**, qual seja, aquele que ficou conhecido como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – originalmente intitulado “Reconstrução Educacional no Brasil (ao povo e ao governo) –, que foi publicado integralmente na edição de Março de 1932 (EDUCAÇÃO, v. VI, n. 1-3, 1932).

No que diz respeito ao incentivo à leitura e à disponibilidade de material literário nas escolas, o referido texto salienta a necessidade da ênfase no trabalho de leitura na escola, o qual serviria tanto para o ensino na língua pátria como para os demais assuntos que pudessem interessar aos alunos.

A partir da leitura de livros, as crianças aprenderiam sobre história, geografia, física etc. Nessa perspectiva, a existência de uma biblioteca na escola, ou ao menos uma estante dispondo livros para leitura ganha bastante importância nas discussões da revista.

As bibliotecas escolares constituem uma das instituições essenciais da escola. Consideradas, a princípio, como um mero complemento da vida escolar, como prolongamento desta, vêm adquirindo, dia a dia, mais importância, chegando, finalmente a ser reconhecidas como uma parte integrante da própria escola. ... A finalidade de uma biblioteca escolar é dúbia. Dum lado, deve concorrer para despertar o interesse pelos livros, pelas leituras livremente escolhidas e espontâneas, principalmente de caráter literário; de outro lado, há de servir de complemento e afirmação do labor docente do mestre, mediante as leituras complementares que indica. Porém, o ideal é que a criança

chegue a utilizar-se, espontaneamente, da biblioteca escolar para seu próprio gozo e recreio espiritual, ainda que neste se possa incluir também a leitura de caráter didático. (EDUCAÇÃO, v. 6, n. 1-3, 1932, p. 181)

Desse modo, entendia-se que para além do complemento do trabalho docente, a biblioteca escolar seria muito importante para incentivar o gosto pela leitura; era importante que as crianças gostassem de ler, lessem com prazer, por fruição.

Já as Salas Ambientais figuraram nas páginas de **Educação** entre 1930 e 1933. A contribuição do Professor Claudionor Ribeiro (EDUCAÇÃO, v. XII, n. 2, 1930) – Inspetor Escolar no estado do Espírito Santo – embora relate uma realidade vivenciada no Espírito Santo, elenca os temas em que são divididas as salas de estudo naquele estado.

Assim, conforme Claudionor, buscando formar integralmente seus estudantes, de acordo com um método ativo de ensino, as salas de estudo são divididas de acordo com os seguintes temas:

- Sala de saúde: onde existem materiais da cultura física e dos exames físicos, fisiológicos, clínicos e psicológicos dos alunos;
- Sala de observação no espaço e no tempo: encontram-se materiais referentes ao ensino de geografia e história, como álbuns e quadros;
- Sala da terra e vida: a qual possui todo o material de laboratórios e museus;
- Sala das medidas: onde se encontram materiais de geometria e aritmética;
- Sala de expressão: que abrange o ensino de desenho e língua;
- Sala da documentação: compreende a biblioteca, a iconoteca, a filmoteca e a cintoteca, além de arquivos que orientam a leitura e escrita, a elaboração de documentos e contêm recortes de notícias;
- Sala de trabalhos para os dois sexos: os trabalhos para o sexo masculino compreendem a modelagem, cartonagem, tipografia, pintura, carpintaria, cestaria, cozinha, jardinagem, horticultura e sericicultura. Os trabalhos femininos contam, ainda, com o acréscimo da malharia, tecelagem, costura, bordados e chapéus.

Como se viu, essa foi uma organização realizada, de acordo com Claudionor Ribeiro, no Espírito Santo. Todavia, sua publicação em **Educação**, um órgão da Diretoria

de Ensino do Estado de São Paulo pode significar uma intenção clara de trazer o assunto à tona, de possibilitar sua reflexão também em São Paulo.

Essa idéia ganha força quando se nota a existência de outro artigo, agora de autoria de José Ribeiro Escobar (EDUCAÇÃO, v. VIII, n. 6-7, 1932), publicado em Julho de 1932, no qual o Assistente Técnico de Ensino do Estado de São Paulo explica como organizou os grupos escolares de Pernambuco – quando foi Diretor de Instrução daquele estado – em salas ambientes.

José Ribeiro Escobar (EDUCAÇÃO, v. VIII, n. 6-7, 1932) afirma que as salas ambientes valorizam o ensino ativo, possibilitando a criação de um farto material auto-didático. Por pensar ser esse o melhor modelo de organização escolar, Escobar sugere uma vasta lista de materiais que poderiam compor diferentes salas ambiente. Por exemplo: a sala de geografia necessita de vários mapas, planisférios, hemisférios, gráficos, aparelhos (como luneta), gravuras etc. A sala de maquetes conta com materiais usados pelos alunos para a construção das maquetes de seus assuntos preferidos: história do Brasil, literatura, lições de coisas. Já a sala dos passatempos deve ter brinquedos, jogos de construção, oficinas etc.

Escobar reitera que, em 1932, pôde incluir no regulamento da Assistência Técnica do Estado de São Paulo o encargo de instalar salas ambientes em suas escolas. Pretendia-se, então, instalar salas completas, com mobiliário adequado para cada uma delas. Desse modo, as turmas seriam levadas até essas salas onde permaneceriam por meia hora ou uma hora completas, durante o período escolar. (EDUCAÇÃO, v. IX, n. 8-9, 1932, p. 3-130)

Já a edição de Dezembro de 1932 (EDUCAÇÃO, v. XI, n. 12, 1932) traz um artigo intitulado “Gabinetes de Física”, sem autoria definida, o qual apresenta o modo como se deu a organização das salas ambiente, especificamente, dos gabinetes de física.

Para tanto, o texto apresenta as cartas enviadas por José Ribeiro Escobar – Assistente Técnico de Ensino do Estado de São Paulo – aos Diretores e Delegados escolares do Estado, solicitando sua colaboração, bem como de seus professores e alunos, na confecção de que chama de “aparelhos rudimentares de física e química, herbários, mapas, cartazes, gráficos, álbuns de matemáticas, trabalhos de modelagem etc.” (EDUCAÇÃO, v. XI, n. 12, 1932, p. 132).

Conforme o artigo, o objetivo de Escobar era organizar o “material das salas ambiente a respeito de todas as disciplinas do curso primário e secundário”. (EDUCAÇÃO, v. XI, n. 12, 1932, p. 132). Assim, os Delegados Escolares deveriam organizar “uma exposição pública do seu gabinete rudimentar de física” (EDUCAÇÃO, v. XI, n. 12, 1932, p. 132), bem como enviar-lhe “uma lista pormenorizada das classes de cada grupo com a especificação do trabalho produzido.” (EDUCAÇÃO, v. XI, n. 12, 1932, p. 133).

Em Março de 1933, o mesmo José Ribeiro Escobar (EDUCAÇÃO, v. I, 1933) – em artigo intitulado “O ensino de didática” – ressalta a importância das salas ambientes nas escolas, uma vez que “a sala ambiente é o convite ao trabalho pessoal do aluno, ao ensino experimental, ao aprendizado ativo.” (EDUCAÇÃO, v. I, 1933, p. 150).

Assim como as Salas Ambientadas, a organização do ensino em Projetos, bem como as Excursões Escolares visam incentivar a participação discente e aproximar a vida escolar do aluno à vida real.

De modo geral, os artigos que defendem a organização do ensino em Projetos afirmam que essa metodologia torna o ensino mais ativo e globalizado, além de motivar a aprendizagem mediante o desenvolvimento do interesse infantil acerca do tema tratado.

Entretanto, essas contribuições também reconhecem a dificuldade que a metodologia de Projetos traz à rotina do professor, que precisa estudar o assunto a ser desenvolvido, organizá-lo didaticamente e preparar o material para as aulas.

Nesse sentido, o Professor Luiz Gonzaga Fleury (EDUCAÇÃO, a. III, v. X, n. 2, 1930) – Inspetor Escolar Distrital de São Carlos – afirma que a organização em Projetos “transporta a realidade da vida para o ensino, levando os alunos a ‘aprender pela vida e para a vida’.” (EDUCAÇÃO, a. III, v. X, n. 2, 1930, p. 152). Constituindo-se, então, como um ensino ativo e real por excelência.

Para o desenvolvimento de Projetos, “o professor deverá preliminarmente examinar o assunto escolhido para ser desenvolvido em projeto com o fim de lhe enumerar os fatos, princípios e processos a serem ensinados, dispondo o material em ordem lógica e sistemática.” (EDUCAÇÃO, a. III, v. X, n. 2, 1930, p. 158). Desse modo, Luiz Gonzaga ressalta que se busca preencher o abismo cavado pelo artificialismo entre o trabalho escolar e o trabalho real, extra-escolar, “pois oferece o ensino em seu meio ou

ambiente natural – o que constitui o característico que essencialmente o diferencia do problema.” (EDUCAÇÃO, a. III, v. X, n. 2, 1930, p. 159).

Contudo, Luiz Gonzaga Fleury reconhece a existência de grandes dificuldades em se trabalhar com os Projetos como única metodologia para a organização de um Programa de Ensino. Entretanto, ressalta sua importância e eficácia como meio auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, aconselha a utilização de problemas ou mesmo a apresentação sistemática da matéria quando se verificar a impossibilidade do trabalho exclusivo com Projetos.

Conforme a Professora Adalvívia de Toledo – no artigo intitulado “Escola Nova: o seu objetivo” (EDUCAÇÃO, v. IV, 1933) –, há três características essenciais ao ensino moderno, quais sejam, a globalização, o interesse e a observação e, para o seu alcance, os Projetos parecem-lhe uma boa maneira de se organizar o ensino.

Conforme a Professora, a globalização é importante para que se evite a divisão do conhecimento em disciplinas escolares. Assim, buscando a resolução de um problema, faz-se uso da leitura “que nos fornece informações” (EDUCAÇÃO, v. IV, 1933, p. 74); do cálculo “que nos habilita comparar e medir” (EDUCAÇÃO, v. IV, 1933, p. 74); da geografia e da história que possibilitam a associação; e dos trabalhos de expressão que “facilitam à criança a manifestação espontânea e saboreada das suas próprias experiências e conhecimentos”. (EDUCAÇÃO, v. IV, 1933, p. 74).

De acordo com Adalvívia, o interesse é o motivo que leva a criança a reagir a certos estímulos e não a outros, “porque àqueles está presa a expressão de uma necessidade de adaptação ou desenvolvimento.” (EDUCAÇÃO, v. IV, 1933, p. 75). Assim, a criança aprende conforme o interesse manifestado e ela só se interessa pelas coisas que a cercam. “Daí a sua adaptação ao meio em que vive.” (EDUCAÇÃO, v. IV, 1933, p. 74).

Já a observação é apresentada, por Adalvívia, como a base de todo o ensino; o ponto de partida para todos os conhecimentos. Para exemplificar seu modo de ensinar, o qual se baseia em Projetos com o ensino globalizado e consideram o interesse e a observação discente na aprendizagem, Adalvívia de Toledo (EDUCAÇÃO, v. IV, 1933) narra uma situação que aconteceu em sua classe.

Certo dia, uma menina trouxe uma boneca vestida com o uniforme usado pelos alunos. Como as crianças se mostraram bastante interessadas pela boneca, a Professora resolveu organizar o projeto “A boneca e sua casa”. “A escolha desse projeto com duplo objetivo: 1º) a boneca; 2º) a casa, foi determinada pelo fato da minha classe ser mista e necessitar da colaboração de meninas e meninos para a realização do projeto.” (EDUCAÇÃO, v. IV, 1933, p. 76).

Através dele, foram realizados vários trabalhos: observação do nome, tamanho e idade do bebê; dos cuidados necessários, incluindo a higiene pessoal e escolar. Em seguida, organizaram-se trabalhos de expressão sobre a higiene; desenhos e organização de recortes.

Na seqüência, a Professora passou a discutir o vestuário do bebê, quando se procedeu novamente a observação de quais eram as roupas e os objetos indispensáveis à vida da criança pequena. Então, os alunos questionaram como obter esses objetos, de onde surgiu a idéia de um bazar, o qual, depois de concurso, ganhou o nome de Bazar das Crianças. “Simularam um bazar e já no dia seguinte já era grande o número de retalhos, linha, brinquedos e outros objetos trazidos com grande prazer pelas crianças.” (EDUCAÇÃO, v. IV, 1933, p. 77).

Depois, foi organizado um concurso de cartazes e propagandas para o bazar. Nele, as crianças fizeram compras reconhecendo as dezenas e os trocos. “As comprar feitas pelas crianças deram ensejo à elaboração de problemas que foram resolvidos de maneira concreta e logo passamos ao cálculo escrito, estudando simultaneamente as quatro operações.” (EDUCAÇÃO, v. IV, 1933, p. 78).

Com as compras do bazar, as meninas confeccionaram as primeiras peças de roupas e, com isso, a classe passou a estudar como são feitos os tecidos. Concluíram que o tecido usado era o algodão e, assim, passaram a estudá-lo: a planta, o cultivo, a semente, o óleo, sua utilidade, os tecidos fabricados com o algodão.

Como se vê, Adalívia parte de um fato ocorrido em sua sala de aula para elaborar um Projeto cujo tema tenha instigado os alunos. Essa postura é incomum entre aquelas publicadas nos artigos de **Educação**. Normalmente, os professores definem os centros de interesse que nortearão as atividades escolares. Entretanto, essa escolha é feita à priori

pelo docente, considerando aqueles assuntos que comumente interessam crianças de uma determinada faixa etária.

Aliás, Oscar Villaça (EDUCAÇÃO, v. XV-XVI, 1936) ressalta que considerar o interesse infantil na educação escolar não significa ensinar apenas aquilo que ela deseja aprender. Pelo contrário, seria fazer com que se interessasse por algo que, naturalmente, não a interessaria.

Isso não implica, porém, em fundamentar as bases do ensino no interesse espontâneo da criança, ensinando unicamente o que ela *quer*.... O ideal educativo consiste em fazer nascer o interesse infantil onde o mesmo não se manifesta com espontaneidade. (EDUCAÇÃO, v. XV-XVI, 1936, p. 61)

Seria, então, tornar interessante aquilo que ela precisa aprender.

No que diz respeito às discussões sobre a organização do ensino através dos Projetos Escolares, em 1939, Luiz Gonzaga Fleury (EDUCAÇÃO, v. XXVII, 1939) – em artigo intitulado “O método de projetos e os métodos tradicionais: programas e horários” – volta a escrever sobre a organização do ensino mediante Projetos. Nesse artigo, ressalta que os Projetos possibilitam um processo de aprendizagem ativo e globalizado, de cunho natural e realístico. Ademais, reitera que não há incompatibilidade entre o ensino por meio de Projetos e os processos tradicionais de instrução. De tal modo, afirma que um pode servir de complemento ao outro.

Na verdade, o desenvolvimento de um projeto pode determinar, e frequentemente determina, a necessidade de os alunos entenderem e resolverem questões adiantadas, sem que conheçam sequer as noções elementares das respectivas ciências, numa inversão de ordem lógica, da ordem natural e da ordem psicológica que chega a constituir um impasse embaraçante. Por exemplo, pode determinar a necessidade de se processar a divisão, sem que os alunos saibam sequer somar; a de interpretar um fato histórico, sem que saibam nada de história; ou de redigir, sem que saibam sequer ler. ... É que, por si só, o método de projetos se reduz, principal ou essencialmente, a um agente de motivação, agente, aliás, da maior importância. Só se torna método didático quando combinado com os métodos e processos didáticos propriamente ditos, cuja virtude exalta, penetrando-os da alma dos motivos naturais. E esses métodos e processos são os tradicionais, de que há grande número, nem todos de igual eficiência, mas muitos deles excelentes. (EDUCAÇÃO, v. XXVII, 1939, p. 26)

Assim, o autor acredita na necessidade de se manter nos horários escolares momentos determinados para “explicações sistemáticas, para exercícios adestradores,

para repetições fixadoras dos resultados dos exercícios, para a formação de hábitos, para o desenvolvimento de habilidades técnicas.” (EDUCAÇÃO, v. XXVII, 1939, p. 27).

De qualquer maneira, a organização do ensino em Projetos é sempre considerada como um importante meio de colocar a criança em contato com o mundo real; com a vida do dia-a-dia. Outra forma de fazê-lo, muito elogiada pelos colaboradores de **Educação**, é através das excursões escolares para estudo. Todavia, atenta-se que, como os Projetos, as excursões são atividades que demandam organização e preparação docente.

A esse respeito, o artigo intitulado “Como se faz uma excursão”, publicado na seção “Através de Revistas e Jornais” da Revista **Escola Nova** (v.1, n.1, ano III, 1930, p. 76), explica a importância da organização e da preparação prévia para a saída à campo com os alunos, salientando a necessidade de se realizar esse tipo de atividade para se efetivar o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, a excursão deve ser compreendida como aula, não passeio. Aliás, afirma-se ser essa uma aula melhor que as demais, pois possibilita o contato direto e real da criança com o meio que a cerca. Ao professor, cabe chamar a atenção do aluno para aspectos importantes, acostumá-lo a fazer observações, estabelecer relações, generalizar e coordenar suas impressões.

O ideal do ensino moderno seria este: os alunos vêem, com seus olhos, ouvem, com seus ouvidos, pegam, com suas mãos, aplicam, afinal, todos os sentidos e tomam conhecimento direto dos seres e dos fenômenos. Observam, discutem, fazem esboços, recolhem material e na aula fazem relatório do que viram e fizeram, para melhor fixação. A aula não passaria de um lugar de descanso, em que se pudesse recordar, com serenidade, o que se apreendeu mediante a boa aplicação dos sentidos. (ESCOLA NOVA, v.1, n.1, ano III, p. 79)

Ainda na seção “Através de Revistas”, na edição de Junho de 1939 (EDUCAÇÃO, v. XXIII-XXVI, 1939), há a publicação do texto “Excursões Escolares”, de Maria Aparecida Machado.

Nesse artigo, a autora retoma os argumentos já apresentados no início da década e afirma que as excursões constituem um dos meios práticos de motivar o ensino de algumas disciplinas, como história, geografia, desenho e ciências naturais, sendo verdadeiros exemplos do método ativo e direto de ensino.

O grande ideal do ensino moderno é fazer com que as crianças olhem com seus olhos, peguem com suas mãos, ouçam com seus ouvidos,

aplicando, finalmente, todos os sentidos, tomando conhecimento direto com as coisas e fenômenos da natureza, comentando, discutindo, fazendo experiências, analisando-as. (EDUCAÇÃO, v. XXIII-XXVI, 1939, p. 217b).

Em 1932, José Escobar Ribeiro (EDUCAÇÃO, v. VII, n. 4-5, 1932), delineia um plano para os passeios escolares ressaltando que seu aperfeiçoamento dar-se-á na prática. Assim, define como passeios, as excursões ou visitas, as quais podem ser coletivas ou individuais. Essas atividades podem surgir do desejo do aluno, de uma sugestão docente, ou ainda como causa ou consequência para lições.

Todavia, independente do motivo que tenha gerado o passeio, Escobar ressalta a necessidade de sua cuidadosa preparação. Para tanto, sugere que os professores visitem, acompanhados por especialistas, mais de uma vez o lugar onde ocorrerá a visita, tomando nota e coletando materiais para estudo posterior; consultem livros e estudem para a elaboração de um plano de ensino em torno de um centro de interesse. Ademais, a elaboração das lições também são responsabilidades docentes prévias à excursão dos alunos. Como a visita pode agregar diferentes anos escolares, o trabalho também pode ser dividido: “se o passeio é no campo, um cuidará do ribeirão, outro da árvore, outro dos insetos.” (EDUCAÇÃO, v. VII, n. 4-5, 1932, p. 20).

Escobar ainda salienta que o material elaborado pelo professor deve contar com o uso de questionários que direcionem o olhar das crianças, bem como com a organização de entrevistas e observações que devem ser realizadas pelos alunos, constituindo-se como partes integrantes das atividades da visita.

José Ribeiro Escobar afirma que a excursão a um determinado lugar pode ser feita por todos os anos escolares. As atividades de preparação e a exigência no trabalho final dos alunos é que são diferenciadas. Então, o autor apresenta exemplos de atividades que podem ser realizadas após uma visita, com os diferentes anos escolares.

Resultados

No dia seguinte:

- 1- Para o 1º ano: perguntas orais sobre o passeio;
- 2- Para o 2º ano: Palestra sobre o passeio e depois perguntas escritas no quadro negro para responderem por escrito;
- 3- Cada aluno das classes adiantadas apresenta uma composição ou relatório, no qual se verá o proveito obtido; ...
- 10- Os vários resultados dos passeios servirão de centros e sub-centros de interesse, durante muito tempo, para todas as matérias e de

incentivo para novos passeios nitidamente pedagógicos.
(EDUCAÇÃO, v. VII, n. 4-5, 1932, p. 23)

De qualquer modo, Escobar atenta para a necessidade de se sair com uma classe pequena, pouco numerosa. Pode-se dividir a classe em grupos e cada um realiza uma visita, apresentando-a ao outro grupo depois. As lições preparatórias com gravuras, contos e leituras também são indicadas para despertar a curiosidade; indicar ao aluno o quê e como observar, como registrar e organizar o material. Por fim, atenta, aos professores, a necessidade da organização do transporte para o passeio: itinerário, vestimentas, lanche, água, tipo de transporte e despesas.

Nota-se, no artigo de José Ribeiro Escobar, a preocupação em apresentar e orientar as etapas do trabalho docente no momento em que se resolve fazer um passeio escolar. Sua clara intenção era delimitar a saída escolar como uma aula, a qual necessita de uma cuidadosa preparação para que ocorra adequadamente; para ser proveitosa.

Já o Diretor do Grupo Escolar de Rebouças, Genésio de Assis, relatou em seu artigo “Uma colônia de férias” (EDUCAÇÃO, v. XVII-XVIII, 1937), a experiência de acompanhar um grupo de alunos à cidade de Santos, no litoral paulista, durante o mês de junho de 1937.

Genésio esclarece que a organização da viagem ficou sob sua responsabilidade. Na colônia de férias, sua esposa e sua filha mais velha cuidaram da seção feminina, enquanto dois funcionários da própria colônia se responsabilizaram pela seção masculina. Genésio dirigia sua totalidade.

O grupo foi de trem até São Paulo, de onde seguiu, também de trem, para Santos. Lá passaram dez dias, durante os quais puderam visitar vários pontos da região. Além do passeio, o diretor relata o grande interesse dos alunos em estudar, antes da viagem, a cidade que seria visitada. Para isso, foram usados mapa, fotografias, estradas, locomotivas elétricas e à vapor, a capital, a serra, as montanhas, vales, o litoral, o porto, as companhias de navegação, exportação, importação, dados estatísticos, textos de leitura, a praia, o pescado, Braz Cubas, os Andradas, Bartholomeu de Gusmão etc. Interessante apontar que o texto apresenta uma tabela com os nomes dos alunos e sua pesagem, a primeira realizada no dia da partida e a segunda, no retorno às aulas, depois das férias escolares do meio do ano. O diretor avalia a experiência positivamente.

Assim, o que se vê nas páginas de **Educação** é o reconhecimento das saídas de estudo como meio para estimular a aprendizagem, garantindo o maior contato discente com o meio que o cerca. Ademais, há que se atentar para a constante preocupação em instruir o professor. Era preciso que o ensino se aproximasse da vida real, para isso, os passeios e excursões eram ótimos instrumentos. Entretanto, fazia-se necessário que o professor compreendesse aquela situação como uma atividade de ensino, que deveria ser minuciosamente preparada.

De modo geral, as discussões acerca dos métodos de ensino, em **Educação**, durante os anos de 1930-1940, centraram-se muito na divulgação, discussão e reflexão dos princípios e ideais da Escola Nova; em como deveria ser o ensino, quais atitudes e comportamentos incentivar e valorizar nas crianças. O que se vê é a ênfase no como fazer e nos valores que permeariam essa atividade. Trata-se, portanto, da discussão acerca dos métodos e instrumentos que possibilitariam um ensino ativo, real e interessante. Há, entretanto, pouca indicação sobre o como ensinar determinadas disciplinas ou conteúdos escolares.

Então, após a apresentação das discussões e orientações sobre esses ideais que deveriam envolver todo o ensino, bem como das atividades que propiciariam seu desenvolvimento, pretende-se apresentar, a seguir, as contribuições acerca do modo de ensino de determinados conteúdos e/ou disciplinas escolares.

1.3.4.1 Ensino Inicial de Leitura e Escrita

No que se refere aos modos de se ensinar na escola primária brasileira, o ensino da leitura e da escrita é, sem dúvida, o tema mais discutido em **Educação**, entre 1930 e 1940. Contudo, esse debate não se restringe aos métodos de alfabetização, aos planos de aula; ele circunscreve as opiniões que os colaboradores da Revista têm dos métodos divulgados no país.

Desse modo, em 1930, nota-se, publicado em **Educação**, dois artigos que visam responder a um inquérito da Associação Brasileira de Educação (ABE) – que, conforme já mencionado, questionava os educadores paulistas sobre se e como o Método Analítico

estava sendo empregado no ensino da leitura, bem como solicitava uma avaliação sobre sua eficiência e a opinião acerca de sua melhor abordagem: palavrção ou sentencição, além de comparações com o método de silabação.

De modo geral, o que se percebe ao longo da década de 1930, nas páginas de **Educação**, é que a maioria de seus colaboradores é contrária aos Métodos Analíticos. Muitos acabam por defender a análise de sentenças e palavras para, logo em seguida, propor a síntese; a formação de outras novas. Portanto, optam por Métodos Mistos. Mas há quem defenda, também, a importância de se iniciar o trabalho com o reconhecimento dos sons das letras, então, prefere-se Método Fônico.

Antes de apresentar os referidos textos, é importante compreender as definições e delimitações dos diferentes métodos utilizados para o ensino da leitura e da escrita. Conforme o notório trabalho de Berta P. Braslavsky (1971), do ponto de vista histórico, pode considerar-se o Método Global – ou Analítico – como o primeiro a ser usado na leitura. Isso quando se entende que os hieróglifos são uma forma de escrita.

Pode-se acreditar com toda a verossimilhança que o primeiro método empregado espontaneamente para ler, na origem da cultura humana, foi o método global, visto que não se pode conceber outra maneira de ler os hieróglifos – primeira forma de escrita – senão mediante o reconhecimento total de cada um dos seus desenhos, destinados a expressar cada palavra do idioma. (BRASLAVSKY, 1971, p. 45-46)

Já Ana Cecília Oñativia (2009) discorda de Berta Braslavsky (1971) e afirma que os Métodos Sintéticos são os mais antigos, com mais de dois mil anos de história. Contudo, independentemente da originalidade do método para a leitura, Braslavsky (1971) ressalta que a discussão sobre a superioridade de um ou outro método remonta à necessidade da educação das massas. Era preciso definir a melhor forma de se ensinar muitas e diferentes crianças a ler e escrever – essa discussão, aliás, verifica-se nas páginas de **Educação**, durante o período delimitado para o presente estudo. Oñativia (2009) reitera que

No final do século XIX e início do XX, sob a influência da psicologia genética, surgem os defensores dos métodos analíticos, que se opõem aos métodos sintéticos, alegando que estes não consideram a psicologia da criança e acabam se tornando mecânicos, artificiais e não funcionais. (OÑATIVIA, 2009, p. 14)

De qualquer maneira, Berta Braslavsky (1971) apresenta um simples, porém muito elucidativo esquema sobre os dois grandes modos de se compreender o ensino inicial da leitura e da escrita. Um deles refere-se aos Métodos Sintéticos e o outro, aos Analíticos ou Globais – ambos demarcados “em razão do trabalho psicológico que demanda da criança para o ato de ler.” (BRASLAVSKY, 1971, p. 44).

1. *Métodos de marcha sintética:*

a) “Alfabético”, “da letra”, “literal” ou grafemático: parte dos sinais simples, letras ou grafemas;

b) “Fonético”: parte dos *sons* simples ou fonemas. Às vezes parte também do som mais complexo da sílaba.

Não levam em conta o significado no ponto de partida, e não chegam necessariamente a ele.

2. *Métodos da marcha analítica:*

a) “Global analítico”: *parte de sinais escritos complexos* que podem ser a palavra, a frase ou o parágrafo. O mestre dirige a análise.

b) “Global”: parte da *palavra, a frase* ou o *parágrafo*. O professor deve saber dirigir a análise. Em qualquer caso, a criança deve chegar espontaneamente a ele. (BRASLAVSKY, 1971, p. 44-45)

Compreendendo, mesmo que sucintamente, os marcos principais que diferenciam os Métodos Sintéticos e Analíticos, é possível acompanhar as discussões presentes em **Educação**, as quais, além de debater a eficiência de ambos, apresentam exemplos de aula a serem seguidos pelos professores primários.

De qualquer modo, com relação aos dois artigos que respondem ao inquérito da ABE, o primeiro deles é de autoria de B. M. Tolosa, intitulado “Como ensinar a ler” (*Educação*, v. XI, n. 3, 1930); o segundo é assinado por Francisco E. de Aquino Leite, com o título “O ensino da leitura: método analítico e os métodos americanos” (*EDUCAÇÃO*, v. XII, n. 2, 1930).

O Professor B. M. Tolosa – Inspetor Geral de Ensino aposentado – publica sua resposta ao inquérito realizado pela ABE na edição de Junho de 1930, da Revista **Educação**. A colaboração de Tolosa restringe-se, todavia, à classificação das crianças para a reorganização da sala de aula, não tocando, diretamente, na análise sobre a aplicação do Método Analítico nas escolas paulistas.

Assim, em seu texto, o autor destaca que a organização dos alunos é fundamental para o êxito do método adotado, independente de qual seja ele. Por esse motivo, o Inspetor aposentado sugere que se divida a turma em quatro sub-grupos: A, B, C, D.

O sub-grupo “A” seria composto por 6 ou 7 estudantes que, em suas palavras, “ainda não se acham em condições de escolaridade” (Educação, a. III, v. XI, n. 3, 1930, p. 296). Os demais sub-grupos seriam compostos por um número equivalente de alunos, sendo que, no sub-grupo “D” estariam aqueles alunos classificados como mais desenvolvidos. “Com este artifício, realiza-se, na leitura e no cálculo, o *ensino individual*, pois, cada aluno, embora fazendo parte dum grupo, por esforço próprio, aprende por si mesmo, como o exige um ensino ativo.” (EDUCAÇÃO, a. III, v. XI, n. 3, 1930, p. 296).

Já o artigo do Professor Francisco E. de Aquino Leite, intitulado “O ensino da leitura: o ‘método analítico e os métodos americanos’” publicado na edição de Setembro de 1930 (EDUCAÇÃO, a. III, v. XII, n. 2, 1930), apresenta algumas ponderações acerca dos Métodos Analítico, Analítico-Sintético e Fonético.

Numa explicação muito sucinta, os Métodos Globais ou Analíticos propõem o início do processo de alfabetização com a apresentação e leitura global de palavras, frases e/ou textos significativos para a criança. Desse modo, o aluno aprende a reconhecer e escrever palavras e/ou frases sem identificar letras ou sílabas. Maria do Rosário Longo Mortatti (2000) ressalta que mesmo dentre os defensores do Método Analítico havia divergências sobre o modo de processá-lo; alguns manifestavam-se à favor da palavração, outros da sentencição e, ainda outros, da historieta. De qualquer modo, a análise da palavra ou da frase só deveria ocorrer depois do domínio da mesma.

Já os Métodos Mistos ou Analítico-Sintéticos buscam mesclar dois métodos: os Sintéticos e os Analíticos. Parte-se do uso de palavras-chave para, então, efetivar a análise de suas sílabas e, depois, letras. Com a aprendizagem dessas sílabas e letras torna-se possível a formação de novas palavras. Assim, esses Métodos unem, em seu processo, a análise e a síntese.

Conforme Oñativia (2009), a origem do Método Fônico remonta à Alemanha do século XVI. Todavia, uma nova abordagem é conferida a Jeanne Chall, em sua obra “O grande debate”, de 1967. Ana Cecília Oñativia afirma que, no Método Fônico, a alfabetização e o letramento³³ ocorrem de forma separada e que a ênfase está na

³³ A referida autora entende por alfabetização a “capacidade de identificar as letras do alfabeto e associá-las aos fonemas, às sílabas e às palavras.” (OÑATIVIA, 2009, p. 17). Já o letramento é definido como “a capacidade que o indivíduo adquire para fazer uso adequado da leitura e da escrita.” (OÑATIVIA, 2009, p. 17).

codificação e decodificação, a qual será mais eficaz se contar com a utilização de materiais didáticos específicos para isso.

Braslavsky (1971) atenta que o Método Fônico – ou Fonético – compreende a marcha dos Métodos Sintéticos, uma vez que “parte dos *elementos simples* dos sons, do mesmo modo que o alfabético parte dos elementos simples das letras. Ambos são da ‘marcha sintética’ ... no entanto, a natureza de um e de outro é diferente.” (BRASLAVSKY, 1971, p. 51).

Retomando o artigo de Francisco E. de Aquino Leite, de modo geral, o autor critica o Método Analítico; reconhece qualidades e defeitos do Método Misto – ou Analítico-Sintético – e afirma que, nos Estados Unidos, o Método Fônico é o mais adotado pelos professores.

Assim, no início de sua argumentação, o autor salienta críticas ao Método Analítico-Sintético, o qual assinala como erroneamente aceito e aclamado pelos paulistas³⁴. Nesse sentido, afirma ser um equívoco ensinar a leitura e a escrita concomitantemente. Na opinião do autor, a aprendizagem da leitura ocorre de modo mais rápido, enquanto a insistência no ensino paralelo da escrita atrasa o processo de aprendizagem da leitura.

Não obstante, na sequência, reconhece que, dentre as qualidades do Método Analítico-Sintético, a maior delas é a modificação que promoveu no ensino da leitura, a qual se deve à prática da leitura global e refletida, apoiada em sentenças e no ensino sintético das palavras como elementos significativos delas; opondo-se, portanto, ao ensino independente de letras e sílabas – Métodos Alfabético e de Silabação, ambos Sintéticos – e, por isso, sobrepondo-se a esse último.

Se, para Francisco E. de Aquino Leite, o Método Misto possui pontos positivos e negativos, o mesmo não ocorre quando avalia o Método Analítico³⁵. O autor condena a separação usualmente feita entre a palavração e a sentencição nesse método. Para ele, tal prática é inútil e errônea, uma vez que entende que o ensino da leitura de sentenças só

³⁴ Francisco E. de Aquino Leite afirma que o método analítico-sintético é o método oficial e obrigatório nas escolas paulistas desde a década de 1910, quando o Dr. Oscar Thompson voltou muito entusiasmado com o referido método de uma viagem aos Estados Unidos e iniciou sua ampla divulgação em São Paulo. O autor ainda ressalta que, naquele país, o método analítico já estava rejeitado.

³⁵ Francisco Eusébio de Aquino Leite publica ainda outros três artigos sobre o método para o ensino da leitura e da escrita, em **Educação**, até Dezembro de 1940 (v. II, 1933; v. VI, 1934; v. XI-XII, 1935). Em todos eles, criticará abertamente o método analítico.

pode ocorrer através da leitura das palavras que a formam, pois são elas que expressam o pensamento proposto na sentença.

Para construir e fundamentar sua argumentação contra o Método Analítico, nesse artigo, Francisco E. de Aquino Leite faz uso argumentações e da análise de cartilhas norte-americanas, as quais salientam a superioridade do Método Fônico para o ensino da leitura.

Por fim, parece querer apaziguar a questão ressaltando que, independente do método escolhido, seja ele Misto, Analítico ou Fônico, importa que se inicie com a leitura de sentenças simples, com um número reduzido de palavras, fáceis e familiares e, a partir disso, se apresente sentenças maiores, finalizando o processo com sentenças longas e mais complexas.

Portanto, o que parece, de fato, importar para Francisco E. de Aquino Leite é a existência de um significado no ensino da leitura e da escrita. Se os Métodos Sintéticos e Analíticos não são os mais apropriados, o Misto, supostamente, é a solução plausível.

De qualquer modo, tanto o texto de B. M. Tolosa (EDUCAÇÃO, v. XI, n. 3, 1930), como o de Francisco E. de Aquino Leite (EDUCAÇÃO, v. XII, n. 2, 1930) pouco respondem sobre como o Método Analítico vinha sendo empregado no ensino da leitura, nas escolas paulistas. Contudo, Francisco Leite tece sua avaliação acerca da eficiência do referido Método, bem como da discussão sobre a palavrção e a sentencição.

Ainda sobre o ensino de leitura, nas páginas de **Educação**, a partir de 1932, nota-se uma intensa discussão entre os partidários do modelo Sintético e aqueles defensores do modo Analítico de se ensinar a ler e a escrever. Assim, tem-se a colaboração de Francisco Alves Mourão (a. III, v. XII, n. 3, 1930), Abel da Faria Sodré (v. VIII, n. 6-7, 1932; v. V, 1934), Álvaro Soares (v. X, n. 10-11, 1932), Francisco E. de Aquino Leite (v. II, 1933; v. VI, 1934; v. XI-XII, 1935), Antenor Erveu Bettarello e Lázaro Ferraz de Camargo (v. III, 1933), Leontina Silva Busch (v. VII, 1934; v. VIII, 1934; v. XI-XII, 1935; v. XIX-XX, 1937). A última delas, no período estudado, é de Maximo de Moura Santos (v. XXIII-XXVI, 1939).

Faz-se importante destacar que, dentre essas contribuições, há aquelas que sugerem a organização de algumas aulas ministradas no ensino primário; as que apresentam práticas de ensino; outras que comentam os métodos; há, também, artigos que

dialogam diretamente um com o outro artigo publicado em **Educação**; e ainda, aqueles que orientam os professores quanto à realização das atividades escolares.

Por esse motivo, buscando facilitar a compreensão dessas contribuições, bem como evidenciar as posições divergentes, no que diz respeito aos métodos de alfabetização, entre os educadores paulistas, optou-se por organizar esses artigos da seguinte forma: primeiramente, apresentar-se-á o texto de Francisco Alves Mourão (a. III, v. XII, n. 3, 1930), que tem como objetivo claro auxiliar na organização das aulas do ensino primário, especialmente, aquelas do primeiro ano. Em seguida, elencar-se-á as contribuições metodológicas para o ensino de leitura e escrita. Portanto, serão discutidos os artigos de Abel da Faria Sodré (v. VIII, n. 6-7, 1932; v. V, 1934) e de Antenor Erveu Bettarello e Lázaro Ferraz de Camargo (v. III, 1933). Esses textos, por sua vez, foram comentados por Francisco E. de Aquino Leite (v. II, 1933; v. VI, 1934; v. XI-XII, 1935) e, por isso, os comentários de Francisco Leite serão apresentados na seqüência de cada texto citado. Há ainda os artigos que comentam esses métodos, sem referir-se a outros textos publicados em **Educação**, nem mesmo apresentam propostas práticas. Esses são de autoria de Álvaro Soares (v. X, n. 10-11, 1932) e Maximo de Moura Santos (v. XXIII-XXVI, 1939). Já os artigos de Leontina Silva Busch (v. VII, 1934; v. VIII, 1934; v. XI-XII, 1935; v. XIX-XX, 1937) oferecem orientações para a realização das atividades escolares e estarão dispostos depois dos demais.

Como se disse, o artigo de Francisco Alves Mourão, intitulado “Ensino da Linguagem Escrita” (**EDUCAÇÃO**, a. III, v. XII, n. 3, 1930), pretende organizar o trabalho docente. O autor – que é Inspetor Escolar – apresenta dois quadros anexos. O primeiro demonstra a correlação necessária entre os ensinamentos de leitura, escrita e caligrafia no primeiro ano; já o segundo, define a distribuição horária das aulas para o ensino primário.

No que diz respeito ao primeiro quadro, o autor procura estabelecer aquilo que define como “passos”. Trata-se de etapas para o desenvolvimento das atividades curriculares. De qualquer modo, em todos os passos, há a correlação entre os ensinamentos de leitura, escrita e caligrafia. Assim, no primeiro passo, Francisco Alves Mourão sugere que nas aulas de leitura, os alunos leiam sentenças próprias, as quais formaram a partir de perguntas que lhes foram feitas diante de gravuras da cartilha. Para a escrita, a cópia de

uma sentença e, na sequência, de outras sentenças da lição, do quadro negro. Quanto à caligrafia, como sugestão de trabalho, há a indicação da escrita de uma das sentenças.

Pautando-se ainda na relação entre leitura, escrita e caligrafia, Mourão defende a organização de aulas em que seja possível o desenvolvimento de todas elas. Além disso, ressalta que o fundamental é manter a variedade dos exercícios, os quais devem ser diários e graduados. Ademais, reitera que a preparação para a atividade escrita deve ocorrer nas aulas de Linguagem Oral³⁶, pois, segundo o autor, para escrever bem é necessário que se fale corretamente.

É importante destacar que, na distribuição dos horários, no segundo quadro, as aulas de Linguagem Oral ocorrem três vezes por semana – com duração de quinze minutos cada – e sempre antecedem as de Linguagem Escrita. Essas, por sua vez, acontecem diariamente – tendo a duração de meia hora –, sempre antes do recreio, com a realização de exercícios novos e graduados. Portanto, nos dois dias em que não há aulas de Linguagem Oral, o Inspetor sugere que o professor utilize algum trabalho livre³⁷ antes da Linguagem Escrita.

De acordo com Francisco A. Mourão, o processo de ensino da Linguagem Escrita permite a distinção de três fases: preparação, execução e correção. A preparação para uma lição pode ser, concomitantemente, escrita e oral, realizando-se no quadro negro. Toma-se, também, como preparação, o ditado. Importa, de fato, que a fase de preparação auxilie o aluno a formar e organizar pensamentos sobre uma determinada gravura ou objeto. Instiga-se-lhe a perceber detalhes e criar contextos. A organização de frases, cujas palavras estão embaralhadas, também é importante nessa fase.

No que diz respeito à realização de ditados, o autor determina que se dite um trecho já lido e compreendido pelos alunos, ressaltando a proibição da repetição e do uso da borracha. Com essa prática, busca-se o desenvolvimento da atenção discente. Ademais, Mourão afirma que, em regra geral, deve-se ditar por sentenças ou frases e, mesmo no caso de serem grandes, justifica-se esse hábito como um auxiliar ao exercício

³⁶ As aulas de Linguagem Oral contam com questionamentos do professor, os quais possibilitam a compreensão do aluno acerca de determinado tema.

³⁷ Francisco Alves Mourão (Educação, v. XII, n. 3, 1930) entende como trabalho livre a terminação de sentenças, cópias de cartas e de lições do livro de leitura, o estudo da pontuação e de gramática.

da atenção e da pontuação. Outra sugestão é que os alunos tenham memorizadas as frases ditadas. Isso possibilitaria que escrevessem sem a interrupção da aula³⁸.

Já no momento da execução da atividade, Mourão atenta para a existência das condições essenciais à sua realização, quais sejam, que todos os alunos tenham o material necessário para a aula e que os professores atendam o programa e o horário de ensino. Cabem-lhes também observar e fiscalizar a posição do aluno, do caderno, do lápis ou da caneta, do parágrafo, do asseio e da caligrafia.

Quanto à correção, o autor afirma que poderá ocorrer ao longo da execução do trabalho, quando o professor indica o erro ao aluno. Em seguida, deve levar os cadernos para casa e indicar, em vermelho, erros gerais, atribuindo-lhes uma nota justa. Se preferir, pode agendar, periodicamente, uma aula para comentar os erros gerais e fazer a crítica ao trabalho desenvolvido pelos alunos.

Dentre os erros do método sobressaem, a nosso ver, os que se referem a falta de escrúpulo no ensino e o de aceitarem respostas parciais dos alunos, em linguagem incorreta, com termos mal empregados. Portanto, cuide o professor, com carinho, da linguagem oral, esforçando-se também para que as sentenças dos alunos não sejam invariavelmente começadas com o “eu” e quase sempre com o emprego do verbo *ter*, *ser* *ir* e *ver*, na 1ª pessoa do singular do presente do indicativo. (EDUCAÇÃO, a. III, v. XII, n. 3, 1930, p. 361)

Os ditados deverão ser corrigidos coletivamente, no quadro negro, sempre no final da própria aula. A correção versará sobre os erros gerais, os quais o professor verificou durante a execução do trabalho. Atenta-se ainda que as dificuldades devem ser vencidas aos poucos. Portanto, deve-se dividi-las e procurar não ensinar muita coisa em uma única lição.

Já o artigo de Vicente Peixoto (EDUCAÇÃO, v. XXI-XXII, 1938), intitulado “O ensino da linguagem nos dois primeiros anos da escola primária” procura destacar a importância do cuidado com o vocabulário discente e docente. Peixoto afirma que o professor atente para as palavras de que faz uso quando se dirige às crianças. É preciso

³⁸ É interessante refletir sobre a indicação de Francisco Alves Mourão, ainda em 1930, de se utilizar frases memorizadas pela criança, nos ditados. Ainda hoje, os professores-alfabetizadores recebem muitas orientações nesse sentido. É comum, nas escolas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, o uso de parlendas, cantigas infantis, trava-línguas e outros gêneros literários que possibilitem a fácil memorização infantil. Entretanto, um dos argumentos para esse procedimento, diferentemente daquele apresentado por Mourão, é que a criança, conhecendo o texto de memória, preocupar-se-ia apenas com sua escrita; um de seus problemas estaria resolvido, pois saberia o que escrever; deveria refletir, portanto, apenas sobre como escrever o que tem em mente.

usar uma linguagem que elas compreendam; que lhes faça sentido. Ademais, o autor também ressalta que o professor deve corrigir os erros da oralidade infantil constantemente, por meio de conversas, formando sentenças através da descrição de objetos e fatos.

O professor solícito e cuidadoso que assim fizer, que não se cansar de chamar a atenção de seus alunos em todas essas ocasiões, verá no fim de algum tempo, relativamente pequeno, ... que eles falam acertadamente e sem acanhamento de assim falarem. (EDUCAÇÃO, v. XXI-XXII, 1938, p. 4)

Vicente Peixoto orienta ainda que os exercícios de escrita devam ocorrer imediatamente após a formação de sentenças orais, devidamente corrigidas quanto ao modo de expressão. “Depois da descrição oral de um objeto, de uma cadeira por exemplo, em que se nomeiem suas partes componentes, sua origem, utilidade e espécie, um trabalho escrito sobre esse objeto virá corroborar o ensino dessa importante disciplina.” (EDUCAÇÃO, v. XXI-XXII, 1938, p. 5).

Por fim, Peixoto considera a importância do ensino de ortografia e caligrafia. Deve-se prezar pela escrita ortograficamente correta das palavras e exigir a atenção e o cuidado do aluno com a caligrafia. As aulas de Linguagem Oral e Escrita, de acordo com o seu ponto de vista, devem ocorrer diariamente; já as de caligrafia, entre três e quatro vezes na semana.

Como se vê, os artigos de Francisco Alves Mourão (EDUCAÇÃO, a. III, v. XII, n. 3, 1930) e Vicente Peixoto (EDUCAÇÃO, v. XXI-XXII, 1938) pretendem, de alguma forma, organizar e orientar o trabalho docente. Ambos sugerem uma certa ordenação para as atividades e/ou aulas; estabelecem regras para a execução de atividades escolares, além de, no caso de Francisco Mourão, indicar formas de avaliação. Os autores indicam, certamente, o modo para se desenvolver o trabalho, mas não apresentam exemplos e nem participam da discussão sobre o melhor método para o ensino inicial da leitura e escrita.

Já os artigos de Abel de Faria Sodré (EDUCAÇÃO, v. VIII, n. 6-7, 1932; v. V, 1934) e Antenor Erveu Bettarello e Lázaro Ferraz de Camargo (EDUCAÇÃO, v. III, 1933) relatam o modo como alfabetizaram seus alunos. Trata-se, portanto, de um exemplo, uma indicação metodológica para o professor primário.

O artigo “Alfabetização rápida” (EDUCAÇÃO, v. VIII, n. 6-7, 1932), escrito por Abel da Faria Sodré, expõe brevemente o método utilizado por ele e uma colega, Professora Benedita S. Sodré, em duas escolas da cidade de São Carlos, durante três anos consecutivos. Com o referido método, Abel afirma que ambos conseguiram alfabetizar suas classes no primeiro semestre escolar.

Primeiramente, afirma “sei que os teóricos oporão logo muitos argumentos, bonitos, vistosos...mas, eu apresento um fato: obtive resultado mais rápido, mais perfeito, e com menor esforço.” (EDUCAÇÃO, v. VIII, n. 6-7, 1932, p. 34). Em seguida, explica seu método. “Vou expor tão resumidamente quanto possível, como partindo de poucas sentenças de antemão escolhidas, sem cartilha, e destacando a sílaba que constituirão a ‘chave’ da leitura, pode-se conseguir uma alfabetização muito rápida.” (EDUCAÇÃO, v. VIII, n. 6-7, 1932, p. 33).

Abel seleciona três sentenças como exemplo: **Veja esta vaca. Ela chama-se Malhada.** Malhada come **batata** e **farelo**. A primeira delas constituirá a primeira lição. Depois de mostrar uma figura aos alunos e conversar alguns minutos sobre a imagem, o professor escreve, em caligrafia vertical, a primeira sentença na lousa. Em seguida, faz toda a classe ler. Ele reescreve a sentença mais duas ou três vezes e a leitura também se repete. Em seguida, Abel destaca a palavra *vaca* em todas as frases e a escreve em diversos pontos do quadro negro. Então, pede que alguns alunos a mostrem nas sentenças e nos pontos da lousa. “Feito isso, o professor explicará aos alunos que ‘vaca’ ‘a gente diz em duas vezes’ e que também se escreve em duas vezes, anunciando-lhes, alegremente, que já lhes vai ensinar a escrever a primeira parte – **va**.” (EDUCAÇÃO, v. VIII, n. 6-7, 1932, p. 35).

Assim como fez com a palavra *vaca*, fará com a sílaba *va*. Abel escreve *va* diversas vezes no quadro e pede para que alunos a identifiquem tanto nas sentenças como nas palavras *vaca* escritas na lousa. Em seguida, “apagando, então, tudo, o professor escreverá (lendo) com boa letra um – **va**, que servirá de modelo para cópia imediata.” (EDUCAÇÃO, v. VIII, n. 6-7, 1932, p. 35).

A segunda aula começa com a retomada da primeira. O professor escreve a sentença “*Veja esta vaca.*” na lousa e pede que lhe mostrem um *va*. Assim, é capaz de verificar que a maioria dos alunos, em suas palavras, já conhece a referida sílaba dentro e

fora das sentenças³⁹. Então, passará a ensinar a sílaba *ca*. Para isso, pede que leiam a frase na lousa e lembra que eles já sabem ler a primeira parte da palavra *vaca*, apresentando a outra, *ca*. O procedimento para o reconhecimento da sílaba *ca* é o mesmo já realizado com a sílaba *va*. Escreve a sílaba diversas vezes, lendo, em pontos diferentes da lousa e, então, para que alunos a identifiquem isoladamente e, também, na sentença.

Com as outras sílabas segue-se o mesmo plano. À medida que as for ensinando, o professor irá colocando-as na lousa, em lugar bem visível, para que os alunos possam ver quantas “palavrinhas” já aprenderam, e para oportunas recordações.

Assim procedendo ao cabo de 17 ou 18 aulas estará concluída a aprendizagem das 21 sílabas que terminam em “a”, acrescidas do “que”, “gue”, “ce”, “ça”, e que continuarão a “chave” do ensino. (EDUCAÇÃO, v. VIII, n. 6-7, 1932, p. 36)

Desse modo, o método proposto por Abel, pauta-se, no reconhecimento sonoro das sílabas terminadas, inicialmente, em “a”. Assim, ao aluno será ensinado as sílabas *ba*, *ca*, *da*, *fa* e assim por diante. Para a síntese do aprendizado, propõe-se cópia da lousa e ditado de palavras, o qual pode começar a ser realizado quando os alunos tiverem aprendido cerca de três ou quatro sílabas.

As outras vogais serão apresentadas também através de sílabas, seguindo o mesmo plano descrito com as sílabas *va* e *ca*, de acordo com a seguinte ordem: “i” e “e”; “o” e “a”; “u”. Essa organização compreende, portanto, três lições.

Nota-se que o início do processo de aquisição da língua escrita está pautado na sonoridade das vogais. Portanto, a criança aprende o valor sonoro das vogais em sílabas simples, não sozinhas. Então, depois de conhecido o som das cinco vogais, o objetivo do professor é fazer com que o aluno identifique e diferencie o som das letras consoantes que as acompanham. Para isso, depois das três lições em que problematizou as vogais que faltavam, o professor iniciará o estudo das consoantes.

4ª lição – O professor escreverá na lousa, por exemplo, a letra “t” e dirá aos alunos: — “O que é isso?” Imediatamente ouvirá a resposta: — “É a letra do ‘ta’”.

Em seguida o professor colocará um “i” na frente do “t” e fará os alunos lerem “ti”; apagando o “i” escreverá um “a” e fará os alunos lerem “ta”; apagando o “a” e escrevendo um “i” fará lerem “ti”; apagando o “i” e escrevendo “e”, fará lerem “te”; apagando o “e” e escrevendo um “a”, fará lerem “ta”.

³⁹ Aliás, nesse momento, é possível compreender que cada lição é composta de várias aulas.

Este exercício deve ser repetido muitas vezes sem apagar a consoante inicial. (EDUCAÇÃO, v. VIII, n. 6-7, 1932, p. 36-37)

Seguindo sempre o procedimento de apresentação de sentenças coerentes que contenham palavras formadas pelas sílabas que se quer ensinar, o professor sugere que se dê continuidade à aquisição da língua escrita pelas sílabas terminadas em “r”, “s”, “l” e “n”, como “porta”, “cesta”, “salto” e “dente”; depois, para as sílabas que contenham as letras “r” e “l” em seu meio, ou seja, as sílabas complexas, por exemplo “prato” e “blusa”. Por fim, ensinam-se os ditongos e algumas palavras monossílabas formadas por eles, como: “meu”.

Quando terminada essa sequência, o professor retoma as sentenças trabalhadas, escrevendo-as com caligrafia vertical na lousa. Depois, usando giz colorido, reescreve-as com letra de fôrma. E, só então, entrega a cartilha que servirá como “leitura intermediária” e, perto de um mês depois, conforme o autor, os alunos estarão lendo qualquer livro.

Em 1934, o mesmo Abel de Faria Sodré, em artigo intitulado “Alfabetização rápida” (EDUCAÇÃO, v. V, 1934), retoma o método que apresentou em 1932. Nesse momento, reitera que o Método que utiliza é o Fonético e, fazendo algumas considerações sobre a situação do ensino inicial da leitura e escrita no Estado, ressaltará que o Método Analítico é muito moroso e lento.

Temos um bom número de anos de exercício do magistério. Exercemos já o cargo de diretor de grupo. Em escola rural e mesmo em grupo escolar, regemos classes de 1º grau. Falamos, portanto, pela nossa própria experiência e pela observação do trabalho de numerosos colegas. A alfabetização é atualmente muito morosa. As repetições de ano no 1º grau são mais numerosas do que deviam ser, levando-se em conta a capacidade didática do magistério paulista e a inteligência de nossa gente. (EDUCAÇÃO, v. V, 1934, p. 105)

Desse modo, o autor afirma que as estatísticas oficiais são muito desfavoráveis para o Método Analítico. Em sua opinião, é antinatural obrigar a criança a “dominar numerosas sentenças, de numerosas lições” (EDUCAÇÃO, v. V, 1934, p. 103) apenas para chegar ao estudo da sílaba, “sem o qual não será possível obter o ‘mecanismo da leitura’.” (EDUCAÇÃO, v. V, 1934, p. 103). Assim, Abel de Faria Sodré reitera que seu método pretende poupar tempo e aumentar o índice de aprovações do primeiro ano primário.

Sobre o assunto, afirma que todos os colegas que optaram por seguir suas orientações conseguiram alfabetizar suas classes ainda no primeiro semestre letivo; em média, com três meses de aula.

No processo que usamos não nos preocupamos, de início, com o ensino dos nomes das letras e o silabário torna-se pequeno, reduzido. ... Simplificamos o ensino tanto quanto possível. Damos na primeira parte as “sílabas chaves” (ba, ca, fa, la, da, etc.) em número de 21, indispensáveis aos principiantes, uma em cada aula ... deixando as já aprendidas em um quadro, em lugar bem visível, para a classe. Nesta fase o aprendiz que – aprendeu fazendo – já lê e escreve qualquer palavra que só dela dependa. Exemplos: saia, salada, faca, camada etc., etc. (EDUCAÇÃO, v. V, 1934, p. 103-104)

Trata-se, conforme o autor, de um Método Fonético, no qual o que importa é identificar o som e, depois, representá-lo graficamente. Ademais, Abel afirma que “o aluno lê porque escreve.” (EDUCAÇÃO, v. V, 1934, p. 103). Em muitos casos, relata o autor, a criança escreve com facilidade o que lhe é ditado porque reconhece o som pronunciado, mas apresenta dificuldade para ler o que está escrito, pois sua relação com a aprendizagem da língua escrita se dá pela oralidade, não pelo reconhecimento dos signos.

Com seu método, Abel dispensa o uso da cartilha, aproveitando dela, apenas as lições mais fáceis. Seu aluno a conhece quando já está alfabetizado, lendo e escrevendo, e, sua função é, então, a de proporcionar alguns momentos de leitura.

O método de Abel, portanto, pauta-se no som das vogais. Ele ensina o som “a” e, depois, apresenta novas palavras que tenham sílabas terminadas em “a”. Através da análise das sílabas, faz com que as crianças identifiquem o valor sonoro das consoantes que acompanham a vogal.

Francisco E. de Aquino Leite, em artigo também intitulado de “Alfabetização rápida” (EDUCAÇÃO, v. XI-XII, 1935), dialoga com o artigo de Abel de Faria Sodré⁴⁰, no qual Abel apresenta o processo de ensino da leitura pautado em cinco longos silabários.

Francisco Leite identifica certa coerência no método de Abel de Faria Sodré, uma vez que, quando comparado a outros métodos para o ensino inicial de leitura e escrita, “o exercício da formação de palavras por meio das sílabas dos silabários de cinco vogais é muito mais proveitoso e interessante para as crianças ... [pois são] em muito menor

⁴⁰ Artigo homônimo publicado na edição do mês de março de 1934, na Revista de Educação.

número, mais fáceis de reter e de traçar, formando sílabas e palavras aprendidas antecipadamente.” (EDUCAÇÃO, v. XI-XII, 1935, p. 8).

De modo geral, assim como Abel, Francisco reconhece a importância da identificação dos sons da sílaba, pois compreende a fonética como uma importante aliada na compreensão racional do sistema de escrita, principalmente quando se trata da aprendizagem de novas sílabas e letras, a qual, para ele, é consequência da apresentação de novas palavras.

Todavia, embora reconheça as conquistas de Abel, Francisco lastima sua grande preocupação com o ensino das sílabas e letras, afirmando que, do seu ponto de vista, o ensino de leitura deve ocorrer a partir das palavras. “De acordo com a orientação moderna, mais racional, de ensinar primeiro as palavras, – ‘associadas’ exprimindo ‘idéias’ – e, depois, através delas, os seus elementos fônicos componentes, – sílabas e letras.” (EDUCAÇÃO, v. XI-XII, 1935, p. 10).

Conforme Francisco Leite, para o ensino de palavras e sentenças, é indispensável a apresentação de palavras novas, as quais devem compor o vocabulário infantil, formando um banco de referência para o exercício de pesquisa dessas palavras na sentença. Essas mesmas palavras novas são a oportunidade para o ensino das sílabas e letras, através da decomposição.

No método de ensino de leitura e escrita defendido por Francisco E. de Aquino Leite, a utilização de palavras-chave é fundamental. Com elas, analisa-se as sílabas e letras. Aliás, o estudo das vogais é prioritário para Francisco, pois são consideradas as “vozes” das sílabas. No que diz respeito às consoantes, a primeira a ser apresentada para os alunos é a letra “s”, uma vez que possui a função de flexão de plural.

Desse modo, Francisco ressalta o valor inestimável que as palavras com flexões (sejam nominais, de gênero, de número ou verbais) têm para o ensino da leitura, pois possibilitam que o aluno reflita e estabeleça comparações com a própria língua. Aliás, o ensino de vogais nasais, ditongos e das letras *r*, *s*, *n*, e *l* deixados para o fim do processo de aquisição da leitura é um engano, do ponto de vista de Francisco que, referindo-se novamente ao artigo de Abel de Faria Sodré, afirma:

Condenamos o ensino das vogais nasais, ditongos, e o das letras, *r*, *s*, *n* e *l*, deixadas para o fim, o que é, aliás, natural, por *estarem fora do ba, ca, da*, pois que essas letras inclusive *m* e *z*, são *elementos de sílabas*,

tanto *diretas* como *inversas*, sendo que *m* e *n* ajudam a formar *letra composta* para representar as vogais nasais. O mesmo no que diz respeito ao ensino dos “diagramas consonantais” formados das consoantes, *c, t, p; d, b; e f, v*; seguidas das líquidas, *r e l*, isto é: *cr, tr, pr; gr, dr, br; fr, vr; - cl, tl, pl; gl, dl, bl; fl, vl*; conforme já indicamos, as quais preferimos ensinar *de uma só vez*, pois essas consoantes *já estão sabidas*, e convém que a criança aprenda que tais combinações *não são arbitrarias*, e só ocorrem com certas consoantes. (EDUCAÇÃO, v. XI-XII, 1935, p. 9-10)

Como se vê, em 1935, Francisco E. de Aquino Leite escreve um artigo para **Educação**, no qual se dirige diretamente às idéias expressas por Abel de Faria Sodré, em 1934. Ademais, nesse texto, Francisco Leite apresenta suas próprias convicções acerca do processo de ensino das primeiras letras e, com essa argumentação, vai-se tecendo, nas páginas da Revista, as discussões, preferências e valorizações dos Métodos para o ensino inicial da leitura e da escrita.

No mesmo sentido, os Professores Antenor Erveu Bettarello e Lázaro Ferraz de Camargo (EDUCAÇÃO, v. III, 1933), contrariamente às contribuições de Abel de Faria Sodré – nesse caso, referente ainda ao primeiro artigo, publicado em 1932 – destacam que “pelo método *analítico-sintético*, a criança aprende a ler por via da análise.” (EDUCAÇÃO, v. III, 1933, p. 11), reforçando que a sentença é apenas o veículo para o ensino das palavras.

De fato, quando eu digo a uma criança: “*este é papai*”, não é com o fim de que a mesma fale a sentença toda, mas sim de que diga o nome “*papai*”. O mesmo se dá quando lhe mostro, por exemplo, *um gato* e lhe digo: “*olha o gato*”, “*este é o gato*”, etc. É desta maneira que a criança aprende a falar na sua primeira infância. Se assim é, sigamos no ensino o mesmo caminho, a mesma marcha. Apresentemos às crianças objetos, coisas ou animais possíveis, e forneçamos, por meio de sentenças, palavras que essas coisas nos sugerem. (EDUCAÇÃO, v. III, 1933, p. 11)

Então, pautando-se nesses princípios, os autores apresentam o modo como costumam ensinar seus alunos a ler e a escrever. Seu método está dividido em passos, os quais compreendem desde a formação da idéia até o uso da cartilha, passando pela leitura, recordação de sentenças, fragmentação da sentença em palavras e da palavra em sílabas. Os autores indicam a “Nova Cartilha”, de Mariano de Oliveira, como material de apoio às aulas.

Assim, no primeiro passo, busca-se a formação de idéias pela inspeção de objetos e de gravuras. Em vista disso, antes de entregar as cartilhas aos alunos, deve-se fazer o desenho ou mostrar a imagem do objeto/animal que será trabalhado na primeira lição.

O professor apresenta a imagem de um gato e questiona: o que é isso? Ao que lhe respondem: um gatinho. Nesse momento, é importante que o professor ouça várias respostas para que escolha a mais completa, mais próxima do ideal e, então, anuncia: “Eu vou dizer isso; e diz pronunciando cada palavra: ISTO É UM GATINHO” (EDUCAÇÃO, v. III, 1933, p. 13).

Os autores atentam para a clareza e exatidão da pergunta feita, uma vez que a resposta completa depende dela. Se o professor pergunta “o que é isso?”, obterá como resposta “um gatinho” e estará correta. Se ele quer uma resposta mais elaborada, deve, então, dizer “Conte o que é isto” e, então, ouvirá “Isto é um gatinho”, como queria.

Voltando à lição, depois de ouvir: “Isto é um gatinho”, o professor mostra a capa do livro onde aparecem o gato e uma menina, e questiona: “De quem é o gatinho?”. Seus alunos respondem: “Da menina”. E o professor: “O gatinho é da menina.” Então, logo recomeça perguntando sobre o nome do animal. Muitas são as sugestões que recebe. O gato da cartilha chama-se Neve. Se algum aluno sugerir esse nome, ótimo. Caso contrário, o professor diz que também gostaria de lhe sugerir um nome e, qual seria? Neve, certamente. Esta é a primeira lição, as próximas dez ou doze lições também seguirão esse mesmo processo, quando, então, se iniciará o segundo passo.

O segundo passo compreende lições de leitura dadas no quadro negro. Como no primeiro, as perguntas docentes devem ser encaminhadas de modo a aproximar a aula à lição da Cartilha adotada. As questões acerca das primeiras lições serão retomadas, a única diferença é que, no segundo passo, as sentenças completas serão escritas na lousa, pelo professor, que deve, também, registrá-las em seu diário. “Depois de repetidas oralmente pelos alunos (nunca, porém, em coro), serão escritas devagar e cuidadosamente, no quadro negro, pelo professor, que irá pronunciando palavra por palavra, à medida que as for escrevendo.” (EDUCAÇÃO, v. III, 1933, p. 15).

O próximo passo busca recapitular as sentenças do passo anterior, em diferentes ordens, para possibilitar sua completa memorização. Então, o professor começará sua aula perguntando aos alunos se lembram das sentenças que lhe foram dadas. “A resposta

é sempre afirmativa e o professor iniciará sua aula, escrevendo no quadro negro uma sentença conhecida e mandando um ou dois alunos lerem.” (EDUCAÇÃO, v. III, 1933, p. 17). Aliás, os autores ressaltam que, quanto mais os alunos tenham a liberdade de escrever, sejam palavras ou sentenças, após cada passo da atividade, maior será seu domínio de ambas.

Depois de lida a primeira sentença, outras três serão escritas e o professor pedirá que sejam lidas uma a uma. Só então escreverá a quarta, que será lida. Em seguida, a quinta, seguindo o mesmo modo até se completarem sete ou oito sentenças.

A leitura será feita poucas vezes a fim de que não se torne a aula monótona. Como complemento do terceiro passo, far-se-ão no quadro negro, a giz de cor, desenhos representativos de escadas, casas, cartolas, flores, animais etc., onde serão escritas sentenças que foram dadas às crianças, para lerem no quadro negro. As crianças se interessam muito pelo exercício, como já verificamos. Poderemos aproveitar o ensejo para colocarmos, em tais desenhos, palavras que não foram dadas nas sentenças do dia, porém o foram nas aulas anteriores. (EDUCAÇÃO, v. III, 1933, p. 17)

Após a memorização das sentenças, surge o momento de fragmentá-las em palavras. Esse passo é importante porque permite o reconhecimento de cada vocábulo.

Técnica

Prof.: — Sei muito bem que vocês lêem; por isso vocês vão ler hoje uma sentença que já conhecem. (Escreve na pedra). Quem quer ler? Você Paulo.

Paulo: — O gatinho quer pegar o cravo.

Prof.: — Quem quer dizer em quantos pedaços eu falo esta sentença? Em quantos, João?

João: — Em seis.

Prof.: — Muito bem! Vamos ver quais são esses pedaços. Quem é capaz de me dizer outra sentença que se fale em seis pedaços? Em cinco pedaços? Em quatro? Então as sentenças podem ser repartidas em pedaços, não é? Pois bem, **cada pedaço é uma palavra.** (EDUCAÇÃO, v. III, 1933, p. 21)

Depois de decompor as sentenças em palavras, segue-se o estudo delas, através de vários exercícios como, por exemplo: rimas, gênero dos substantivos, número (singular e plural), grau (diminutivo e aumentativo), grupos analógicos (laranja, laranjeira, laranjinha, laranjada, laranjal), substituições (esmola, esfolia), contraste (doce, amargo) etc.

No quinto passo ocorre a fragmentação das palavras em sílabas, bem como a formação de novas palavras com a utilização dessas sílabas aprendidas. O sexto e último passo é a entrega da cartilha, momento esse em que o aluno já se apropriou de todos os passos anteriores. Com a cartilha, a aula será dividida em duas partes, a primeira no quadro negro e a segunda, nela própria.

Assim, o artigo escrito pelos Professores Antenor Erveu Bettarello e Lázaro Ferraz de Camargo (EDUCAÇÃO, v. III, 1933) procurou explicitar, detalhadamente, como vinham realizando o ensino da leitura e escrita em suas classes. O método que utilizam aproxima-se, claramente, à marcha analítica, defendendo, no início do texto, o Método Misto e, nesse caso, a decomposição das sentenças iniciais alcançam as sílabas das palavras, que compõem e dão sentido às sentenças.

Mais uma vez, Francisco E. de Aquino Leite (EDUCAÇÃO, v. VI, 1934) publica um texto que, além de apontar sua opinião sobre parte do artigo escrito pelos Professores Antenor Erveu Bettarello e Lázaro Ferraz de Camargo (EDUCAÇÃO, v. III, 1933), esclarece, novamente, sua opinião acerca dos métodos de alfabetização. Como não podia deixar de ser, aproveita a oportunidade para reiterar sua avaliação sobre o Método Analítico, pontuando a “influência nefasta desse malfadado método sobre o ensino de linguagem e escrita.” (EDUCAÇÃO, v. VI, 1934, p. 70).

...a maioria do professorado ativo – repudia-o [método analítico] aberta e sub-repticiamente, em defesa própria, e rebela-se contra a imposição dele – reconhecidamente falido e desmoralizado pelos incalculáveis e irreparáveis danos causados ao ensino de leitura e ao desenvolvimento mental das crianças. (EDUCAÇÃO, v. VI, 1934, p. 71)

No que diz respeito ao artigo escrito pelos dois Professores, Francisco Leite questiona a aparente proximidade entre o tema da cartilha adotada – o gato que se chama Neve – e a vida da criança brasileira, bem como a indicação daqueles autores de se trabalhar com gravuras e desenhos.

Merece especial menção, a longa palestra sobre o nome a ser dado ao gatinho, que acaba sendo batizado *neve*, nome de coisa que a criança brasileira não tem a menor noção, pois nunca a viu. Ao iniciar esse primeiro passo, o professor – “apresenta uma *gravura e desenha* a figura no quadro negro, para que as crianças tenham uma impressão *visual*; *ouvem muitas vezes* o nome do objeto representado, para terem uma impressão *auditiva*, e terão uma impressão *motora* pronunciando-lhe o nome.”

Desejaríamos saber qual a relação existente entre todas essas “*impressões*” e o ensino precípua da leitura, e a utilidade delas, em face desse ensino; outrossim, quantos os professores capazes de desenhar essas figuras, com relativa perfeição e rapidez, como é de se desejar. (EDUCAÇÃO, v. VI, 1934, p. 72)

Nesse sentido, Francisco E. de Aquino Leite afirma que as ilustrações são proveitosas para tornarem os livros mais atraentes para a criança, não para servir de veículo ao ensino da leitura. Aliás, em sua opinião, o ensino de linguagem escrita só deve ocorrer depois que o aluno já estiver lendo corretamente a frase, para que não prejudique a aprendizagem da própria leitura.

Então, após questionar o método descrito Antenor Erveu Bettarello e Lázaro Ferraz de Camargo (EDUCAÇÃO, v. III, 1933), Francisco esclarece a função que a imagem da lição possui, em sua opinião, assim como delimita o início do processo de escrita após a aprendizagem da leitura da sentença. Para tanto, a sentença deve ser simples, composta de palavras conhecidas das crianças, pertencentes ao vocabulário de referência da classe, pois assim conseguirão exprimir o sentido da sentença.

Fica assim demonstrado, ainda uma vez, que a leitura da sentença se baseia no *conhecimento perfeito de cada uma* das palavras que a compõem, as quais devem ser lidas exprimindo “*idéias associadas*” que vão formar o pensamento expresso pela sentença, o qual se revela integralmente depois de lida a última palavra. Conforme já foi dito, a aprendizagem da leitura é facilitada com a apresentação de palavras usuais, *conhecidas* das crianças, a começar pelo *próprio nome* de cada uma delas, frases, sentenças e quadrinhas recitadas ou cantadas com as palavras *novas* dispostas em “vocabulário, escritas com as sílabas e elementos silábicos destacados a duas cores, para serem aprendidos por ‘pesquisa’ de trechos e lições, e no vocabulário, servindo este de ‘lugar de referência’.” (EDUCAÇÃO, v. VI, 1934, p. 81)

Assim, o que se vê nos artigos de Abel de Faria Sodré (EDUCAÇÃO, v. VIII, n. 6-7, 1932; v. V, 1934), Antenor Erveu Bettarello e Lázaro Ferraz de Camargo (EDUCAÇÃO, v. III, 1933) e Francisco E. de Aquino Leite (EDUCAÇÃO, v. VI, 1934; v. XI-XII, 1935), além dos diálogos internos, com questionamentos, concordâncias e discordâncias, é a indicação de métodos adotados por esses profissionais, independente da opção metodológica preferida. O objetivo desses artigos é, além de defender um método, explicar e exemplificar como se pode realizar o ensino da leitura e da escrita pautando-se neles.

Outros artigos, porém, comentam os métodos para a alfabetização das crianças, mas não apresentam seqüências didáticas, nem explicações sobre como utilizá-los em classe. O artigo de Álvaro Soares (EDUCAÇÃO, v. X, n. 10-11, 1932) traz considerações polêmicas quando discute a adequação do método de ensino.

No artigo “Os primeiros ensinamentos da leitura e da linguagem” (EDUCAÇÃO, v. X, n. 10-11, 1932), Álvaro Soares faz algumas afirmações sobre a escolha do método de ensino da linguagem escrita e estabelece algumas relações entre o método mais adequado aos diferentes públicos da escola. Então afirma:

O que se quer visar com a sentencição é a expressão clara, melhor compreensão, melhor ligação entre as idéias, os sentimentos e as palavras e não só a forma que, aos poucos e sem perceber a criança vai retendo. Não quer-se dizer com isso que mesmo a forma ou o ensino mecânico seja desprezado; o recurso da silabação é importante, e logo que a criança compreenda a função material da sílaba no vocábulo, é útil insistir no seu ensinamento, seja analisando, ou formando novas palavras. Deve-se, pois, percorrer desde logo a sílaba no método da sentencição, para, num ano letivo, se obter uma ótima porcentagem de alfabetização. (EDUCAÇÃO, v. X, n. 10-11, 1932, p. 133)

Aparentemente, Álvaro Soares defende o Método Misto, partindo de sentenças, analisando palavras e, pela síntese das sílabas conhecidas, formando novas. Todavia, para validar sua proposta e elucidar as falhas do Método Analítico, o autor afirma que, nas investigações que fez, percebeu que o método analítico, embora muito eficiente quando trabalhado em boas escolas da capital, apresenta muitas falhas quando usado em escolas distantes, as quais atendem uma parcela mais simples da população.

Foram notáveis os resultados do método analítico nos meios adiantados onde a criança costuma ir à escola já de posse de grande traquejo de linguagem, dependendo, então, para a aquisição dessa técnica, de pouco ou nenhum esforço do mestre. O desembaraço de expressão nas crianças da cidade é grande, e principalmente naquelas que freqüentam o meio donde partiu o modelo, para a prática do ensino novo de leitura. Seguindo aquelas normas firmadas nesse meio, nem os professores das cidades importantes do interior do Estado puderam ter resultados idênticos. Eis a razão de tanto descrédito que, aos poucos, foi suscitando o método analítico. (EDUCAÇÃO, v. X, n. 10-11, 1932, p. 134)

Ora, o autor relata então que, em sítios e bairros afastados, onde o traquejo da linguagem infantil é outro, os resultados da aplicação do Método Analítico foram desastrosos. “A criança de bairro tem dificuldade até no falar, em articular as palavras, e

quanto mais em se exprimir em sentenças coordenadas! A memorização das sentenças é custosa, e, mais difícil, é a sua pronúncia.” (EDUCAÇÃO, v. X, n. 10-11, 1932, p. 135).

Conforme a argumentação do autor, o Método Analítico só seria proveitoso para as crianças da cidade, uma vez que a linguagem das cartilhas analíticas, sobremaneira elevada e inacessível para as crianças que vivem no meio rural ou nos bairros, dificulta enormemente o processo de aquisição da língua escrita. Por isso, considerando tais diferenças e dificuldades, Álvaro Soares agia da seguinte forma:

Por isso, no primeiro mês, sempre achei útil empregar na formação de sentenças orais simples com 3 ou 4 palavras; desenhar-se-á, trabalhar-se-á quanto possível; poder-se-á copiar palavras ou proposições, encimadas por desenhos. Do 2º mês em diante, poder-se-á ler e redigir duas ou três sentenças curtas e coordenadas, sempre ilustradas com desenhos e sobre motivos que sugiram ou à propósito dos trabalhos efetuados. Só assim se poderá obter progressos visíveis e gerais, sem arrefecer o interesse. (EDUCAÇÃO, v. X, n. 10-11, 1932, p. 138)

A respeito das considerações de Álvaro Soares sobre o Método Analítico, Francisco E. de Aquino Leite (EDUCAÇÃO, v. II, 1933) evidencia

O Prof. Álvaro Soares (EDUCAÇÃO, vol. X, 1932), o qual quer atribuir a falência do método [analítico], nos meios rurais, à “inferioridade mental” das crianças, em relação às das cidades, porque as destas possuem “grande traquejo de linguagem”, o que facilita a aquisição da técnica do método, com “pouco ou nenhum esforço do mestre” ... parece esquecer que as estatísticas acusam de *ineficaz* – tanto o *urbano*, quanto o *rural*, – se não nos falha a memória, o grupo que bateu o “*record*” do número de repetentes (84%) foi exatamente um dos da capital. (EDUCAÇÃO, v. II, 1933, p. 5-6)

Assim, colocando-se, mais uma vez, contrário ao Método Analítico, que continua a “prejudicar e infelicitar o ensino da leitura nas escolas” (EDUCAÇÃO, v. II, 1933, p. 5), Francisco Leite questiona a afirmação de Álvaro Soares, reiterando

Estamos de perfeito acordo com o Dr. Decroly, quando diz que “entre as crianças normais é *perfeitamente possível* obter a leitura sem passar por exercícios sistemáticos sobre a decomposição em “*sílabas e letras*”, mas, somente quanto ao ensino INICIAL da leitura da sentença por meio da aprendizagem das palavras, e com a condição de acompanhá-lo – livre de preocupação, – o ensino sistematizado das sílabas, – formando as *palavras* lidas, – e do das *letras* – formando as *sílabas*, – para conduzir igualmente à *alfabetização* INTEGRAL. (EDUCAÇÃO, v. II, 1933, p. 7)

Ainda no que diz respeito aos métodos adotados para o ensino da leitura, o artigo “Os métodos de leitura” (EDUCAÇÃO, v. X, n. 10-11, 1932), de Dias Agudo, apresenta uma reflexão acerca do Método Global ou Analítico.

Considerando que a pedagogia moderna afirma a necessidade de “dar ao aluno a faculdade de desenvolver-se por si mesmo” (EDUCAÇÃO, v. X, n. 10-11, 1932, p. 167), bem como que estudos científicos mostram que “a vista desempenha ... o principal papel no ensino inicial da leitura” (EDUCAÇÃO, v. X, n. 10-11, 1932, p. 168) e que o movimento dos olhos é descontínuo enquanto se lê, Dias Agudo ressalta que o método de iniciação da leitura deve se basear no funcionamento da visão humana.

De harmonia com esse novo critério, em que assenta o método da leitura global, a aprendizagem da leitura deverá basear-se nas experiências efetuadas já sobre a fisiologia da leitura, e que nos dizem que, não lendo o olho por sílabas nem por letras, mas sim por frases e por palavras, é também pela *justaposição de unidades de pensamento* que iremos dar à leitura compreendida. (EDUCAÇÃO, v. X, n. 10-11, 1932, p. 170)

Desse modo, o autor conclui que

O processo de aquisição da leitura que tenha em vista os diversos elementos em que é costume decompor-se a palavra, é não só errôneo quanto ao verdadeiro fim que deve dar-se à leitura – compreender os símbolos – mais ainda vai de encontro aos fenômenos da visão, que devem estar sempre presentes, em toda a apreciação ao método global. (EDUCAÇÃO, v. X, n. 10-11, 1932, p. 171)

Assim, Dias Agudo defende a utilização de Métodos Analíticos pautando-se nas afirmações de que o aluno deve desenvolver-se por si mesmo e nos estudos científicos que comprovam que a visão tem papel fundamental na aprendizagem da leitura, uma vez que os olhos, quando se deparam com material escrito, identificam palavras e frases, não sílabas e letras. Portanto, o autor condena os processos que, embora se iniciem com a leitura de sentenças, buscam a decomposição da palavra.

O último artigo publicado sobre os métodos para o ensino inicial da leitura e da escrita, entre os anos de 1930 e 1940, na Revista **Educação** foi o de Maximo de Moura Santos, intitulado “O método analítico” (EDUCAÇÃO, v. XXIII-XXVI, 1939). Nesse texto – um tanto díspar quando comparado aos demais e, também, de certo modo, distante das discussões que vinham ocorrendo, freqüentemente, entre 1930 e 1937 –, o autor faz algumas ponderações acerca do modo como os métodos de ensino da leitura e

da escrita vinham sendo usados na escola e, aproximando-se de Álvaro Soares (EDUCAÇÃO, v. X, n. 10-11, 1932), indica o Método Analítico para parte da população escolar.

Conforme Máximo de Moura Santos, a discussão acerca dos métodos de leitura passou a ser primordial depois do Método Analítico. “Em tudo há tabus e no ensino paulista esse método tornou-se um tabu e uma causa de confusão permanente.” (EDUCAÇÃO, v. XXIII-XXVI, 1939, p. 14).

Máximo de Moura Santos afirma que todos os métodos de alfabetização acabam por ensinar a escrever através da síntese das sílabas, mesmo aqueles que se iniciam com a análise de sentenças.

Na processuação antiga, a criança aprendia logo as sílabas, e suas combinações em palavras. Na processuação da chamada palavrção a criança aprende a palavra, desta as sílabas e depois segue-se a marcha comum da silabação. Na processuação do chamado “método analítico” a criança aprende a sentença, desta as palavras e depois as sílabas; daí em diante segue-se também a marcha normal da silabação. Em qualquer dos casos, portanto, o caminho é um: aprender as sílabas e por estas formar palavras. Trata-se, portanto, de simples variantes, simples processos gerais, além das variantes individuais de cada professora, isto é, dos processos individuais. (EDUCAÇÃO, v. XXIII-XXVI, 1939, p. 14)

Nota-se, portanto, que Santos não considera a palavrção como um método da marcha analítica. E mais, o autor compreende que o final daquilo que se define como Método Analítico nada mais é do que o processo de silabação das sílabas que compõem a palavra estudada que, por sua vez, foi retirada de uma frase.

Ora, tais considerações advêm da observação que o autor parece fazer da realidade escolar paulista. Máximo de Moura Santos afirma que não são poucos os professores que usam um método próprio para alfabetizar, o qual, muitas vezes, contam com repetidas aulas de silabação pura ou que, ao adotarem determinada cartilha, saltam páginas e páginas, escolhendo as lições em que se destacam as sílabas.

Ademais, aproximando das afirmações de Álvaro Soares (EDUCAÇÃO, v. X, n. 10-11, 1932), Máximo ressalta

A verdade é esta: por silabação, qualquer escolar, mesmo não muito inteligente, aprenderá. A sentencição é processo para os mais inteligentes, e estes não são a maioria absoluta. E só é processo útil se

for bem aplicado, isto é, com bases técnicas e racionais. (EDUCAÇÃO, v. XXIII-XXVI, 1939, p. 15)

Desse modo, Máximo de Moura Santos destaca que, se usado com o apoio da cartilha, por professores preparados e em alunos normais, o Método Analítico é o melhor para se ensinar a ler e escrever. Contudo, em caso da não adoção da cartilha tecnicamente elaborada, ou do despreparo docente, Santos reitera que se ensine pela silabação.

Além disso, para o autor, nas classes selecionadas de primeiro ano, os fracos deveriam aprender pela silabação; os médios teriam mais aulas para seguir a cartilha do Método Analítico; e apenas os fortes o fariam sem prejuízo de tempo. No ensino rural, a silabação também deveria ser preferida devido às faltas dos alunos, o que impediria o uso adequado do Método Analítico. “Seria interessante encerrar-se o ciclo de hipocrisia convencional de ensino, devida às aulas intercaladas da silabação, às escondidas e em casa, e o tabu do ‘método’ analítico.” (EDUCAÇÃO, v. XXIII-XXVI, 1939, p. 17).

De fato, o artigo encontra-se um tanto desconexo com os demais publicados em **Educação**. Sua crítica ao sistema e à qualidade do ensino é veemente e, com bastante tranqüilidade, o autor aponta a necessidade de se usar métodos distintos para diferentes públicos.

No que diz respeito aos artigos de autoria de Leontina Silva Busch (EDUCAÇÃO, v. VII, 1934; v. VIII, 1934; v. XI-XII, 1935; v. XIX-XX, 1937), todos tem como objetivo orientar a prática docente, o trabalho desenvolvido em sala de aula. É certo que, através das orientações, a autora evidencia o modo de ensinar; a forma de agir que se espera do professor primário. Por tratar-se de quatro artigos que se complementam, optou-se por agrupá-los e apresentá-los conjuntamente.

Os dois primeiros, publicados nos meses de Setembro e Dezembro de 1934, são homônimos e discorrem sobre o ensino da leitura na primeira e segunda classes; e terceira e quartas, respectivamente. Os outros dois, tratam do ensino da escrita, organizados do mesmo modo que aqueles sobre leitura. O primeiro destina-se às aulas dos dois primeiros anos do ensino primário; o último, à terceira e quarta classes.

Assim, em meio às discussões travadas por Abel de Faria Sodré (EDUCAÇÃO, v. VIII, n. 6-7, 1932; v. V, 1934), Francisco E. de Aquino Leite (Educação, v. XI, n. 12, 1932; v. II, 1933; v. VI, 1934; v. XI-XII, 1935), Antenor Erveu Bettarello e Lázaro

Ferraz de Camargo (EDUCAÇÃO, v. III, 1933), nas páginas de **Educação**, acerca do melhor método para o ensino da leitura, os dois primeiros artigos de Leontina, intitulados “Sugestões e planos para o ensino da leitura” (EDUCAÇÃO, v. VII, 1934; v. VIII, 1934), parecem surgir para amenizar a polêmica.

Leontina inicia seu texto dizendo que o objetivo do ensino da leitura é “dotar a criança de capacidade para ler compreendendo, ler com desembaraço cada vez maior, com espontaneidade cada vez menos imperfeita e com relativa rapidez que, na vida prática, é de excepcional valor.” (EDUCAÇÃO, v. VII, 1934, p. 48). Para isso, o professor deverá preparar o ambiente da classe, o qual deve convidar a criança a ler. É função docente possibilitar que o aluno compreenda a vantagem da leitura para si mesmo, bem como descubra o prazer de ler.

No que toca ao método em que esteja calcada a cartilha, não importa muito a sua denominação – da sentencição, analítico, analítico-sintético, ideo-visual – desde que a marcha seja das sentenças para a discriminação de palavras e após para a de sílabas e letras. (EDUCAÇÃO, v. VII, 1934, p. 49)

O motivo da lição a ser escolhida deve responder efetivamente ao interesse das crianças. Para fazer com que o “pensamento dos alunos trabalhe ativamente” (EDUCAÇÃO, v. VII, 1934, p. 49), o professor deve fazer perguntas inteligentes sobre a lição. O pensamento bem elaborado, como resposta das crianças, é escrito na lousa vagarosamente, a fim de que elas percebam o movimento da mão para o traçado das letras. Outras sentenças surgirão de novas questões e também serão escritas no quadro negro de modo a formar uma pequena história sobre o assunto, composta de poucas sentenças.

Fato interessante na descrição da autora é que, pela primeira vez, ainda em 1934, o jogo aparece como instrumento de ensino, a ser usado na própria sala de aula, não em salas ambiente ou na biblioteca.

Em lições subseqüentes de recordação, ou sobre motivos novos, com inteligência e habilidade, deve o professor guiar os alunos no ensaio de composição de novas palavras, combinando sílabas já bem dominadas. A este trabalho construtivo de palavras novas de sentido conhecido para as crianças, poderá o mestre emprestar o caráter de jogo, distribuindo entre elas cartõezinhos com sílabas escritas para combinarem. (EDUCAÇÃO, v. VII, 1934, p. 50)

Assim, as fases para a iniciação da leitura no primeiro ano baseiam-se na leitura de sentenças escritas na lousa; observação dos movimentos da mão durante a escrita docente; discriminação de uma ou mais palavras nas sentenças; construção de uma ou mais sentenças coordenando as palavras salientadas; escrita de palavras com a sílaba inicial destacada; construção de novas palavras mediante utilização das sílabas destacadas; cópia da lição no caderno; e uso de brinquedo para melhor fixação do que foi aprendido.

Exs.: ordenação de palavras em cartões para formar sentenças do quadro. Anexação de sílabas iniciais às respectivas palavras incompletas, ambas escritas em cartões separados. Combinação de sílabas conhecidas, escritas em cartões separados, para a formação de determinadas palavras existentes no quadro. (EDUCAÇÃO, v. VII, 1934, p. 51)

Leontina ressalta ainda a necessidade de se relacionar outras disciplinas com o ensino da leitura: “cumpre ao professor artificialmente, quando não possa ser naturalmente, relacionar assuntos de lições de história, geografia e noções comuns com a linguagem oral e com a escrita.” (EDUCAÇÃO, v. VII, 1934, p. 54).

No que se refere ao ensino da leitura para o terceiro e quarto anos do ensino primário, Leontina Silva Busch aponta quais são seus objetivos:

desenvolver na criança a capacidade de ler compreendendo, quer silenciosa, quer oralmente; fazer-lhe aumentar o desembaraço e cultivar a naturalidade na expressão; despertar e incrementar-lhe o gosto pela boa leitura; levá-la a fazer leitura de assuntos ou questões correlacionados com o que aprende nas outras disciplinas; encaminhá-la e habituá-la a ler independentemente, seja por prazer ou para colher informações úteis à sua vida social. (EDUCAÇÃO, v. VIII, 1934, p. 81)

A autora salienta que não há a necessidade de se ler muito na escola, mas sim que se entenda completamente o pouco – ou muito – que se ler. Ademais, afirma que a leitura silenciosa é tão importante quanto a leitura oral, uma vez que a primeira possibilita a graduação da velocidade da leitura de acordo com a velocidade da assimilação do que se está lendo; a segunda é proveitosa porque torna possível o treino, o desembaraço da leitura, a graduação do tom da voz, a naturalidade na expressão e a boa dicção.

Cabe ao professor fazer comentários buscando salientar os pontos mais importantes de cada parágrafo, apreciando, com a colaboração dos alunos, as “atitudes

das personagens, a forma como o autor exprimiu sentimentos desta ou daquela, enfim, o estilo em que está calcada a linguagem.” (EDUCAÇÃO, v. VIII, 1934, p. 83). É importante, ainda, dispor, na sala de aula, uma pequena coleção de livros escolhidos, como uma biblioteca de sala, para possibilitar a leitura independente, por prazer ou por pesquisa.

Como sugestão de plano de aula para os dois últimos anos do ensino primário, Leontina propõe a leitura de uma lição, a qual o aluno deverá, depois de encontrá-la no índice, buscá-la e lê-la silenciosamente. As palavras e frases de sentido desconhecido devem ser anotadas no caderno. Depois da leitura silenciosa, o professor fará questionamentos à turma para verificar a compreensão do conteúdo da lição. Em seguida, os alunos lerão trechos sucessivos da história, apresentando as palavras e frases que não compreenderam. Um aluno por dia será o responsável por encontrar no dicionário e registrar no quadro as palavras procuradas e seus sinônimos.

Assim, nota-se nesses dois primeiros artigos que Leontina Silva Busch orienta os professores primários acerca do processo de ensino da leitura pautado na marcha analítica. Ademais, os principais ideais da Escola Nova estão presentes em suas indicações, como o respeito e a mobilização do interesse infantil, a atividade da criança e o relacionamento de outras disciplinas curriculares com a leitura. Há que se salientar, ainda, as sugestões para a realização de jogos em sala de aula, bem como para o questionamento docente que direcione o pensamento do aluno.

Quanto aos dois últimos textos, referentes ao ensino da linguagem escrita (EDUCAÇÃO, v. XI-XII, 1935; v. XIX-XX, 1937), Leontina Silva Busch aponta que o principal objetivo desse ensino é possibilitar, à criança, a expressão escrita do seu pensamento; além de pensar escrevendo; pensar com a escrita; ou seja, de coordenar seus pensamentos e ser capaz de transmiti-los através da grafia. Para isso, Leontina usa o seguinte método de ensino:

Criado um motivo que leve a criança a pensar, sujeitaremos as suas afirmações espontâneas ou provocadas a um exame crítico, que obrigará alguns raciocínios. Apuradas as verdades que o educando procurou exprimir nas primeiras afirmativas, façamo-lo reproduzi-las com clareza e correção, auxiliado pelos colegas. Até aqui os aprendizes realizam condutas de pensamento (linguagem interior) e linguagem oral. Aquilo que é pensado com interesse terá boa expressão. Resta

pois fixar pela escrita o que foi expresso oralmente. (EDUCAÇÃO, v. XI-XII, 1935, p. 58)

Na busca pela aprendizagem global, ensino da escrita deve sempre representar a expressão de pensamentos que a criança foi levada a elaborar. Trata-se, portanto, da organização das idéias, no plano mental, antes da escrita. Isso se dá por meio dos questionamentos realizados pelo professor. Em outras palavras, “nunca podemos conceber o ensino da escrita apartado do da linguagem oral.” (EDUCAÇÃO, v. XI-XII, 1935, p. 59).

Faz-se indispensável que as crianças participem mais, muito mais, pensando, falando e escrevendo, das aulas, de noções comuns, geografia, história e cálculos, e por isso que o professor seja muito menos expositivo; nunca raciocine pelos alunos, mas habitualmente os encaminhe a fazê-lo; que jamais apresente a ciência feita para as crianças assimilarem-lhe apenas a forma verbal, mas desperte e cultive nelas, que são sempre curiosas, a tendência natural a indagações e pesquisas, à observação e à crítica para a conquista do saber. (EDUCAÇÃO, v. XI-XII, 1935, p. 60)

Leontina Busch considera que a aprendizagem da linguagem para a criança inicia-se como uma atividade de imitação e, por esse motivo, é imprescindível que a linguagem do professor seja modelar, contando com a simplicidade e a boa articulação das palavras, a propriedade da linguagem, a moderação no tom, a sobriedade e a velocidade razoável no falar. Ademais, são necessários para o aprendiz discente da escrita a vagariedade docente ao escrever no quadro negro, para que as crianças consigam perceber os diferentes movimentos das mãos; que atentem para a margem e a regularidade dos espaços entre os vocábulos; que a professora as ensine a segurar adequadamente o lápis – “com leveza, entre os dedos indicador e polegar, apoiando-o no médio e conservando toda a parte apontada abaixo dos dedos. Esta posição, habitual que se torne, facilitará futuramente a preensão correta da caneta deixando a pena livre.” (EDUCAÇÃO, v. XI-XII, 1935, p. 61) – bem como a corrigir oralmente seu pensamento, antes de escrevê-lo e a ordenar suas afirmações, escrevendo-as com fidelidade e clareza.

Depois de algumas lições de leitura, a criança já possui o domínio de um pequeno vocabulário e, com ele, Leontina sugere a execução de algumas atividades de escrita, como cópia ou ditados de sentenças, ordenação de palavras, cópia de sentenças mediante interrogatório (criança anotarà no caderno apenas as respostas para as perguntas feitas

pela professora, as quais devem possibilitar apenas um tipo de resposta. Com a união de todas as respostas, formar-se-á o texto), descrição de estampas, composição sobre fato imaginado.

Em todos os casos, salienta-se a organização do ambiente, o controle disciplinar da classe e a necessidade da atenção da criança nas ações e/ou indicações do professor.

Todas as crianças devem ter o papel sobre a carteira, cotovelo sobre a mesma, conservando o lápis sustido entre os dedos. O professor dominará, com o olhar, toda a classe para conseguir idêntica atitude de todos, os quais, a seguir, mediante aviso, passarão a observar os movimentos que sua mão irá fazendo ao escrever uma palavra conhecida no quadro negro. (EDUCAÇÃO, v. XI-XII, 1935, p. 61-62)

No artigo destinado aos terceiro e quarto anos, Leontina Silva Busch (EDUCAÇÃO, v. XIX-XX, 1937) afirma que é imprescindível levar a criança a escrever com interesse aquilo que representa seu pensamento; “é preciso habilitar os aprendizes, pelo treino ativo, a pensar escrevendo ou a ‘pensar com a escrita’.” (EDUCAÇÃO, v. XIX-XX, 1937, p. 37). Buscando a eficiência da ação docente sob esse aspecto, Leontina apresenta “uma série de *preceitos particularizados ao ensino da escrita*, todos focalizando aspectos essenciais da técnica dessa disciplina.” (EDUCAÇÃO, v. XIX-XX, 1937, p. 37).

Assim, a autoria reitera que os objetivos do ensino da escrita são desenvolver a habilidade de escrever seus pensamentos com rapidez e legibilidade, bem como proporcionar meios para que as crianças reconheçam a escrita como um instrumento de comunicação. Por esse motivo, Leontina acredita que a escrita não deve ser vista como uma disciplina autônoma, isolada. Mas sim, ser compreendida como registro e expressão de conhecimentos.

Para bem motivar o ensino, o mestre terá de ir buscar na vida familiar ou social das crianças os assuntos, os problemas, cujas soluções dão finalidades às lições e permitem-lhe ensinar discutindo os meios que melhor se lhe ajustam. Assim é que somente ensinará a redigir um bilhete ou carta quando fizer as crianças sentirem necessidade de fazê-lo ou desejarem enviar um a alguém para obter um informe ou coisa interessante. (EDUCAÇÃO, v. XIX-XX, 1937, p. 39-40)

Para ajudar a criança a aprender a escrever podem-se usar questionários sobre temas estudados, os quais servirão para auxiliá-la a organizar seu pensamento e registrá-lo. Conforme sua capacidade de organização mental e de expressão aumentarem,

Leontina Busch sugere a organização de cartazes, muitas vezes com desenho e figuras que as próprias crianças trazem sobre as aulas de ciências naturais, história ou geografia; murais contando cenas sucessivas de pequenas histórias; cartas enigmáticas para serem decifradas; quadros com desenhos para serem interpretados e escritos (de animais ou pessoas agindo, por exemplo); cartas para serem respondidas; descrição de jogos de diferentes matérias depois do seu uso etc.

Como se vê, as indicações de Leontina Silva Busch para o ensino da escrita, como era esperado, também pautam-se na atividade infantil e na relação entre a escrita e as outras disciplinas curriculares. O principal objetivo do ensino adequado da escrita é possibilitar que a criança consiga expressar suas idéias mentais por escrito. Assim, antes de se realizar esse processo, é preciso que se garanta a ampliação e aquisição de vocabulário mediante as aulas de leitura. Ademais, a autora orienta o professor primário a auxiliar seu aluno na organização do próprio pensamento, seja por meio de conversas ou questionamentos.

De modo geral, os artigos publicados em **Educação**, entre 1930 e 1940, sobre os métodos para o ensino inicial de leitura e escrita delimitam-se na discussão acerca do Método Global. É ele que marca, claramente, as considerações publicadas no período, sejam elas favoráveis ou contrárias. Como se viu, na maioria dos casos, os articulistas são contrários ao seu emprego porque o consideram lento e moroso. Todavia, há quem o defenda. Os Métodos Fônico e Misto também são referenciados e, freqüentemente, compreendia-se que a marcha analítica correspondia mais adequadamente aos modernos ideais de ensino.

De qualquer forma, as reflexões teóricas são a marca das publicações de **Educação** sobre os métodos de alfabetização. Poucos exemplos práticos foram elencados, mas muitas recomendações eram veiculadas. Na verdade, o que se nota é o interesse explícito de alguns autores em convencer o leitor sobre a superioridade de um determinado método em detrimento de outros. O que não se sabe é como e se, de fato, essas recomendações chegaram às salas de aula.

I.3.4.2 Língua Materna

As contribuições acerca dos métodos para o ensino da língua materna são pouquíssimas, entre 1930 e 1940, nas páginas de **Educação**. O que se vê é a ênfase na discussão dos métodos e ideais da Educação Nova, não de práticas ou sugestões para a docência no ensino primário.

Assim, a primeira contribuição do período é um plano de aula para o quarto ano assinado por Romão de Campos – Diretor do Grupo Escolar de Mococa –, publicado em Junho de 1930 (EDUCAÇÃO, a. III, v. XI, n. 3, 1930). O autor inicia seu plano definindo a disciplina curricular, o assunto, ano escolar e duração da aula proposta.

Disciplina – Língua vernácula: linguagem oral.

Assunto – Advérbios.

Tempo – 25 minutos.

Classe – 4º ano.

Forma – Expositivo-interrogativa.

(Cada aluno terá sobre a carteira: lápis, papel e o livro de leitura fundamental ou mesmo suplementar.) (EDUCAÇÃO, a. III, v. XI, n. 3, 1930, p. 362)

O plano de aula inicia-se com a revisão da última aula ministrada, a qual é realizada através de perguntas docentes. Como a aula foi sobre verbos, questiona-se: “Como foi que classificamos os verbos? Dê-me um regular? E irregular? Por que? É capaz de me dar um transitivo? e intransitivo? Por que? ... Nesse trecho da pág. 50 há algum verbo auxiliar? Quais são? Por que são auxiliares?” (EDUCAÇÃO, a. III, v. XI, n. 3, 1930, p. 362).

Depois da revisão, inicia-se a “Atividade Manual”. Para ela, o Professor chama uma aluna à lousa e pede que escreva as frases ditadas por ele. As demais crianças deverão copiar as frases na folha de papel que está sobre a mesa.

O guloso come.

O rio corre.

O menino estuda.

Ele trabalha.

Você vai almoçar.

Você gosta de mim? (EDUCAÇÃO, a. III, v. XI, n. 3, 1930, p. 362)

Em seguida, o Professor pede que passem um traço vertical à direita das frases e copiem outras, orientando que as comparem entre si.

O guloso come *depressa*.
 O rio corre *incessantemente*.
 O menino estuda *bastante*.
 Ele trabalha *diariamente*.
 Você vai almoçar *primeiramente*.
 Você *não* vai almoçar *hoje*?
 Você gosta *sinceramente* de mim? (EDUCAÇÃO, a. III, v. XI, n. 3, 1930, p. 362)

Feita a comparação, o docente dirige a reflexão dos alunos através de questionamentos. No plano de aula, apresentam-se as questões do professor e as possíveis respostas dos alunos. O primeiro objetivo docente é verificar se as crianças perceberam que a ação da sentença foi modificada. Então, pergunta: “A ação está ou não modificada? Qual a palavra que modifica na primeira sentença a ação expressa pelo verbo comer?” (EDUCAÇÃO, a. III, v. XI, n. 3, 1930, p. 363). Do mesmo modo, segue questionando acerca da modificação do verbo nas demais sentenças, alternadamente. “Não notam que essas palavras ajuntam circunstâncias? Circunstâncias de que? onde vêm circunstâncias de *modo*? e de *tempo*? onde vêm de *lugar*? de *negação*? de *afirmação*? de *quantidade*? de *ordem*?” (EDUCAÇÃO, a. III, v. XI, n. 3, 1930, p. 363).

Assim, sempre questionando os alunos, o professor orienta a aula e o pensamento das crianças para que percebam que os advérbios modificam os verbos. Para isso, pergunta qual palavra modifica o verbo de cada sentença proposta. Em seguida, pedindo que formulem as sentenças no plural, faz com que notem a invariabilidade dos advérbios.

P – Que é que notam nas palavras sublinhadas? Diga-nos Zilda?
 A – Noto que elas estão como estavam. Com elas não houve nada demais.
 P – Perfeitamente. Quer dizer que não sofreram alteração alguma. São, pois, invariáveis. (EDUCAÇÃO, a. III, v. XI, n. 3, 1930, p. 364).

Com essa conclusão, a aula caminha para o fim e o professor pede a uma aluna que defina advérbio, ao que responde “São palavras invariáveis que modificam, principalmente os verbos.” E outra, depois da solicitação docente, complementa “E acrescentam também circunstâncias diversas.” (EDUCAÇÃO, a. III, v. XI, n. 3, 1930, p. 364). Depois de repetirem, a definição completa, inclusive com as diferentes circunstâncias possíveis, pede-se-lhes que copiem-na no caderno.

Verificação
 Abram o livro de leitura, em casa, na pág. 98 – A carteira – leiam o trecho inicial até a palavra *desocupado* e passem um traço, muito de

leve, a lápis nos advérbios encontrados. Amanhã dar-me-ão conta desse trabalho. (EDUCAÇÃO, a. III, v. XI, n. 3, 1930, p. 364)

Desse modo, o plano de aula apresentado organiza-se como uma sequência de falas do professor que orienta o pensamento dos alunos. Seu objetivo é que percebam a função do advérbio em sentenças reais e plausíveis. Longe de apresentar antecipadamente o conceito, o autor pretende que o professor primário auxilie os alunos na sua construção. Para encerrar a aula, há a indicação de uma breve lição de casa, que será discutida no dia seguinte. Ora, a retomada da aula anterior no início dos trabalhos, bem como a sugestão da lição a ser corrigida no dia seguinte sugerem a intenção de marcar a continuidade do ensino, seu caráter global, permitindo o estabelecimento de relações entre as aulas ministradas.

Já o artigo de Architiclinio dos Santos, intitulado “Disciplinas de Expressão” (EDUCAÇÃO, v. VIII, n. 6-7, 1932) apresenta algumas considerações que o autor compreende como essenciais para o bom desenvolvimento da língua materna na escola.

Nesse sentido, Architiclinio dos Santos afirma que falar, escrever e ler com clareza e precisão são tarefas imperiosas da escola primária, no campo da língua materna. Por isso, sugere que após o término de um trabalho de escrita dos alunos, o professor deve lê-los com bastante atenção, buscando identificar quais são os erros mais comuns para combatê-los um a um. “Não se pretenda, portanto, extirpar, de uma só vez, todos os vícios e todos os erros da linguagem do aluno. Devagar!” (EDUCAÇÃO, v. VIII, n. 6-7, 1932, p. 27).

No que diz respeito à linguagem oral, salienta que seu desenvolvimento pode se dar mediante a leitura de sentenças que versem sobre objetos e suas características, priorizando, sempre, a dicção correta.

Ademais, Architiclinio dos Santos ressalta que sua experiência mostra que a “passagem à limpo” dos trabalhos corrigidos e anotados pelo professor não surtem efeitos positivos. “Quase nenhum proveito deixa em favor da linguagem do aluno. É desperdício de tempo.” (EDUCAÇÃO, v. VIII, n. 6-7, 1932, p. 27).

No que diz respeito à caligrafia, reitera a necessidade de existirem cuidados especiais com o desenho das letras no primeiro ano primário. “Em todos os graus da escola, os exercícios escritos serão também exercícios caligráficos; no 1º grau, porém,

haverá cuidados especiais a este respeito.” (EDUCAÇÃO, v. VIII, n. 6-7, 1932, p. 32). No entanto, esclarece que o treino caligráfico não significa busca por uniformidade nos tipos de letra. O que se exige, conforme o autor, é uma “caligrafia uniforme, legível, bonita e rápida.” (EDUCAÇÃO, v. VIII, n. 6-7, 1932, p. 32).

NOTA – No 1º grau, sobretudo, muita vigilância durante os exercícios escritos: cuidado com a posição dos alunos, com o modo de pegar o lápis ou a pena. Hábitos contraídos ali dificilmente desaparecerão. (EDUCAÇÃO, v. VIII, n. 6-7, 1932, p. 32)

O artigo de Architiclinio dos Santos, embora não indique exercícios, nem planos de atividades, orienta o professor com relação a assuntos específicos do ensino de língua materna. Pautando-se em sua própria experiência, o autor faz sugestões e tece comentários relevantes, como a correção individual dos escritos discentes, correção da dicção, necessidade de caligrafia legível, o que corresponde ao respeito da capacidade motora do aluno, sem a exigência de um tipo de letra específico e pré-determinado, enfim. Nota-se, portanto, que todas as suas sugestões acordam com os ideais da Educação Nova.

Além destes, há artigos de Leontina Silva Busch sobre o ensino de leitura e de escrita para os terceiro e quarto anos do ensino primário, os quais foram devidamente apresentados nas discussões acerca dos métodos para o ensino inicial de leitura e escrita. Optou-se por essa organização porque esses textos de Leontina são continuidade daqueles que escreveu destinados aos primeiro e segundo anos. Desse modo, a lógica da exposição de suas idéias seria interrompida, fato que prejudicaria a análise de suas indicações.

1.3.4.3 Matemática

A seção “Em Classe” apresentou atividades de Matemática para os quatro anos do ensino primário. Certamente, constitui um importante referencial para as reflexões sobre o modo de ensinar a disciplina curricular naquele momento.

Em geral, as aulas são dispostas de acordo com o ano escolar e abordam temas correlatos. A edição de Agosto de 1931 (EDUCAÇÃO, v. IV, n. 1-2, 1931), por exemplo, traz “Os números 1, 2 e 3” para o primeiro grau; “Os números de 1 a 20”, para o

segundo; “Princípios de numeração unidades, dezenas e centenas”, para o terceiro; e “Recapitulação Geral”, para o quarto grau.

Embora a seção não apresente discussões metodológicas – questionando e problematizando a melhor maneira de se resolver determinada situação –, conta com a evidente indicação do modo como desenvolver as atividades com os alunos.

INDICAÇÕES – Tenha cada aluno, numa sacola, pequenos objetos: tornos, botões, grãos, carretéis, argolinhas, conchas, dominós, rolhas, etc. O professor não deve perder de vista nenhum destes princípios orientadores: concretizar o mais possível o ensino, pôr em jogo os sentidos (tato e vista) na aquisição das noções, caminhar progressivamente até a concepção abstrata dos números, despertar e ativar a curiosidade, para assegurar e manter a atividade da classe. (EDUCAÇÃO, v. IV, n. 1-2, 1931, p. 75)

Assim, todas as propostas de trabalho valorizam situações-problema – fazem uso de contextos reais e próximos da criança para o desenrolar da atividade –; muitas utilizam materiais concretos para a construção do conceito estudado antes de se realizar a representação com algarismos; as propriedades do Sistema Numérico Decimal (SND) são verificadas mediante problemas concretos, apoiados em questionamentos que direcionam o pensar do aluno. Todavia, para “recapitular” o aprendizado, sugere-se a realização de “exercícios numerosos”. “Passamos em revista, coordenamos as noções já adquiridas numerosos exercícios, nesta fase de recapitulação, contribuirão para que elas fiquem bem firmes e claras.” (EDUCAÇÃO, v. IV, n. 1-2, 1931, p. 79).

Assim, a primeira aula do primeiro grau, sobre os números 1, 2 e 3, inicia-se com questionamentos que parecem ter como objetivo dar sentido aos numerais estudados. O professor deve perguntar sobre o número de orelhas, olhos e cauda de um gato, por exemplo. Depois, pedir que digam o nome de três colegas, três flores, duas frutas, dois animais, enfim. A intenção é a de que o aluno reconheça a quantidade representada por cada algarismo solicitado. Após esses exercícios, que são definidos como “exercícios de reflexão”, apresenta-se exercícios orais.

EXERCÍCIOS ORAIS – A mamãe de Pedrinho deu-lhe 2 laranjas. Pedrinho chupou uma. Com quantas ficou?
Lúcio recebeu 3 lápis. Perdeu 1. Com quantos ficou?
Roberto ganhou um cartão postal na terça-feira e mais dois no sábado. Com quantos ficou? (EDUCAÇÃO, v. IV, n. 1-2, 1931, p. 74)

Como se vê, desde o começo das atividades propostas, há a preocupação em dar sentido ao aprendizado. Os numerais representam quantidades reais em seres vivos ou objetos que são conhecidos das crianças. Os exercícios orais incentivam o raciocínio algébrico contextualizado; há uma pequena história sendo contada, na qual o resultado da operação responde uma dúvida, portanto, a própria operação ganha sentido.

Já na aula para o terceiro grau, em que se pretende ensinar os princípios da numeração, chegando à ordem das centenas, pede-se que os alunos contem os objetos que estão dispostos numa caixa. Em seguida, devem agrupar os alfinetes em grupos com dez unidades cada. No fim, perceberão que formam vinte e três grupos e ainda restam seis alfinetes soltos. Então, o professor sugere:

Tomemos os alfinetes de cada grupo e façamos com ele dez cartas de alfinetes. Reunamos as cartas em maços de dez cada um. Teremos 2 maços ou 2 centenas, 3 cartas ou 3 dezenas e 6 alfinetes soltos, ou 6 unidades.

CONCLUSÃO – Formando, como acabamos de fazer, as nossas cartas e os nossos maços, aplicamos este princípio:

Uma unidade de uma ordem qualquer vale 10 unidades da ordem imediatamente inferior (pr. da numeração decimal).

No número obtido 236,

Cada algarismo colocado à esquerda de outro representa unidades 10 vezes maiores que as representadas por esse outro (pr. da numeração escrita). (EDUCAÇÃO, v. IV, n. 1-2, 1931, p. 77)

Portanto, a problematização com o material concreto tem também como objetivo induzir o pensamento infantil, esclarecendo, nesse caso específico, sobre as características da formação do SND.

Na aula para o segundo grau, cujo tema é os números de 1 a 20, inicia-se pedindo que os alunos reúnam palitos em um feixe com dez unidades; os demais devem ser colocados ao seu lado, acrescentando o seu valor à dezena formada.

— Paulo, ponha ao lado da dezena de palitos mais quatro palitos, alinhados e intervalados. Veja quantos ficam e escreva o resultado.

1 dezena de palitos + 4 palitos = 14 palitos.

$10 + 4 = 14$. (EDUCAÇÃO, v. IV, n. 1-2, 1931, p. 75)

Assim, antes da solicitação para a resolução de adições e subtrações simples, os alunos devem ter explorado, com a devida orientação do professor, as possibilidades de agrupamento e separação na formação de novos numerais, bem como refletido sobre o valor da dezena.

Ainda na aula do segundo grau, quando se começa o trabalho com a unidade de medida “metro”, há a ênfase no questionamento que aproxima o conteúdo a ser ensinado da vida da criança, bem como a sugestão do desenvolvimento de exercícios que envolvam a atividade direta da criança para a sua realização.

O METRO – De que precisa o marceneiro para medir uma taboa? Que faz ele para isso? A mesma pergunta em referência à costureira que toma as medidas da sua freguesa, ao lojista que mede uma peça de fazenda.

Mostrar um metro inteiriço de madeira, um articulado e um de fita. Verificar, aplicando-os sucessivamente um sobre o outro, que eles são do mesmo comprimento. Tome cada aluno em um cadarço a medida de um metro. Dobre-o ao meio e aí deixe um traço (noção de $\frac{1}{2}$ metro).

EXERCÍCIOS PRÁTICOS – Traçar a giz no quadro e no assoalho da sala de aula, riscar com o ponteiro no chão do recreio, um comprimento de 1 metro. Nomear 5 objetos que tenham aproximadamente um metro de comprimento, largura ou altura. Tome-se a seguir o $\frac{1}{2}$ metro para medida de avaliação. ... Avaliar a olho comprimentos: o de um corredor, a distância de um muro a outro, de uma árvore a outra, etc. Escreva-se o resultado. Verifiquem-se as avaliações e assinalem-se os alunos que se aproximam mais da realidade. (EDUCAÇÃO, v. IV, n. 1-2, 1931, p. 76)

O cálculo mental também é valorizado nas atividades matemáticas para o ensino primário. Ora aparecem como exercícios orais, ora denominados como cálculo mental, mas ambos exigem raciocínio matemático para a resolução da proposta feita pelo professor. Assim, em alguns casos trata-se da resolução de situações-problema, em outros da contagem de números alternados, enfim.

CÁLCULO MENTAL – 1. Contar de 10 em 10, de 0 a 250 e de 300 a 150.

2. Contar por 20 de 0 a 400, de 700 a 300.

3. Ajuntar um número exato de dezenas a um número exato de dezenas. Ex.: 50 bolas e 70 bolas.

4. Somar 2 números de 2 algarismos sendo um deles um número exato de dezenas. Ex.: 70 goiabas e 37 goiabas.

5. Somar dois números quaisquer de 2 algarismos. (EDUCAÇÃO, v. IV, n. 1-2, 1931, p. 78).

Além do cálculo mental, da proposição da atividade discente, da busca pela contextualização e do sentido do aprendizado, bem como do uso de materiais concretos para a construção de conceitos matemáticos e princípios do SND, a seção “Em Classe” apresenta atividades que, embora recebam nomes diferentes entre si, parecem-se muito com desafios matemáticos, os quais exigem raciocínio objetivo e, algumas vezes, lógico.

As atividades destinadas ao quarto ano do ensino primário centram muito em situações-problema, seja para a resolução de questões orais, escritas ou para a realização das operações fundamentais. Há, sim, exercícios de repetição, principalmente no quarto ano, mas eles ocorrem depois da construção dos conceitos que se pretende desenvolver.

Afora a álgebra, as características e princípios do SND e o cálculo mental, a seção “Em Classe” trazia contribuições para o ensino de Geometria, também. Nesse caso, entretanto, não havia separação entre os graus do ensino. Todas as atividades partem de problematizações práticas, que envolvem a ação discente.

RETAS, QUADRADAS E CURVAS – Fincar dois pregos numa prancheta. Um fio distendido de um a outro dará a idéia da *linha reta*. Observar: o vinco de uma folha de papel dobrada, as arestas da régua, das carteiras, um raio de sol que atravesse a sala na sombra. Mandar que os alunos mostrem, em classe, linhas retas. Tomar a prancheta, cravar entre os dois primeiros pregos, a níveis diferentes, um 3º, depois outro. Cercá-los com o fio. Obteremos uma *linha quadrada*. Forma-se ela de diversas linhas retas, que seguem direções diferentes. Mostrar linhas quebradas (os dentes de uma serra). A corda, que verga pelo peso da roupa estendida pela lavadeira, não dá a imagem da linha reta nem da linha quebrada. É uma *linha curva*. Mandar que os alunos mostrem linhas curvas. (EDUCAÇÃO, v. IV, n. 1-2, 1931, p. 83).

Do mesmo modo que os demais temas, as atividades de geometria também envolvem exercícios orais e escritos. Essas aulas, todavia, envolvem o manuseio constante com papel, régua, e a confecção de traços diversos.

Ainda sobre geometria, Clotilde Castilho de Andrade (EDUCAÇÃO, v. X, n. 10-11, 1932) apresenta um plano de aula com alguns exercícios e indicações de questões para uma turma do 3º grau. Seu texto conta com atividades prognósticas para serem aplicadas pelos professores e, também, com as respostas dos alunos.

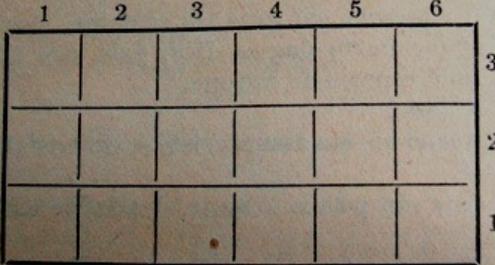
1) Apresentar á classe uma folha de papel:

— Esta folha custa \$400. Qual será o preço desta parte?
(Da metade, depois de dividida a folha, pela diagonal, em dois triangulos).

— \$200.
— Por que custa \$200?
— Porque é a metade da folha.

Repetir com outras folhas, suppondo preços diferentes.

2) Tomar nova folha, dividir o comprimento e a largura em decímetros ou centímetros e quadricular a superficie.



— Quantos centímetros quadrados ha na superficie deste rectangulo?

— 18.

Depois de dividir o rectangulo em dois triangulos.

— E neste triangulo?

— 9.

— E neste outro?

— 9.

— Por que ha 9 centímetros quadrados em cada triangulo?

— Porque cada triangulo é a metade do rectangulo e na superficie do rectangulo ha 18.

— 216 —

(EDUCAÇÃO, v. X,
n. 10-11, 1932, p. 216)

Como se vê, a ênfase continua em demonstrar, na prática, o conteúdo aprendido. Antes de dizer que um retângulo dividido ao meio são dois triângulos, a Professora sugere que os alunos dobrem e recortem o papel. Apenas após verem o resultado, questiona-se abstratamente.

A escala foi outro assunto abordado tanto na série “Em Classe” como em artigo na Revista **Educação**. Luiz Gallina Junior (EDUCAÇÃO, v. VIII, n. 6-7, 1932) explica o conceito, bem como o modo de calcular as medidas reais que são por ela representada. Ainda, apresenta diferentes modelos e usos de escala e, ao que parece, busca formar o

professor no assunto, uma vez que não oferece exemplos práticos para a sala de aula, mas “ensina” o que é, para quê e como usar.

Já na seção “Em Classe”, o texto está dividido em várias aulas e organiza-se na forma de questionário, mas não há respostas discentes; pela consideração seguinte do professor, imagina-se a suposta resposta do aluno.

- Tomem o milímetro por unidade e meçam a maior largura da folha de cálculo.
- Quantos? Exatamente: 220mm.
- Meçam a menor largura.
- Quantos? Mediram bem: 156mm.
- Como poderemos figurar ou representar, na folha de cálculo, comprimentos, distâncias, dimensões maiores que as suas?
- Muito bem, reduziremos as dimensões. Faremos uma miniatura. (EDUCAÇÃO, v. IV, n. 1-2, 1931, p. 85)

Nesse trecho da seção, a atividade centra-se bastante no professor que, por sua vez, busca a participação docente indicando, algumas vezes, o nome do aluno que deve responder sua pergunta.

- Que é, então, escala? Você, Abigail.
- Exatamente, Abigail. Você compreendeu muito bem. Sua definição foi simples e clara. Escala é a relação entre um comprimento real e um comprimento figurado. Venha, Júlia, escrever, na pedra, a definição dada por Abigail.
- Abram os seus cadernos e copiem a definição. (EDUCAÇÃO, v. IV, n. 1-2, 1931, p. 86)

Assim, nesse momento, a aula estrutura-se na preleção docente, a qual é propositadamente interrompida pelos questionamentos feitos pelo professor. Além disso, indica-se meios de se fazer participar os alunos mesmo nessas aulas mais expositivas.

Em 1932, a Revista **Educação** publicou um artigo de Ataliba de Oliveira (EDUCAÇÃO, v. VII, n. 4-5, 1932) que versa sobre como ensinar os algarismos romanos. Para tanto, o autor apresenta uma seqüência didática composta por sete aulas, sendo as três primeiras aquelas consideradas fundamentais para a compreensão do sistema de numeração romana.

Na primeira delas, apresenta-se as letras que representam números romanos e indica-se o valor de cada uma delas (I=1, V=5, X=10, L=50, C=100, D=500, M=1000). Na aula seguinte, explica-se que as letras I, X, C, e M podem se repetir até três vezes cada uma para a formação de um determinado número (I=1, II=2, III=3). A terceira aula

destina-se a explicar que as letras I, X e C servem também para indicar a diminuição ou o acréscimo de seu próprio valor quando indicadas com outras letras (por exemplo: IV=4, IX=9, XI=11, XL=40, XC=90, CD=400, CM=900, MC=1100). Já as três aulas seguintes destinam-se a trabalhar as unidades, dezenas e centenas respectivamente. Na sétima e última aula são realizados exercícios sobre a matéria aprendida, tais como a escrita, em algarismos romanos, dos números indicados pelo professor, a representação de datas e a resolução de problemas.

Há que se ressaltar que, nesse artigo, não se elucida o modo de ensinar, mas o conteúdo a ser ensinado. Embora se indique uma sequência didática, trata-se de mais um exemplo de texto que procura, antes de refletir sobre a metodologia adotada, esclarecer o conteúdo curricular ao professor primário.

Outro artigo que contribui com essa intenção de formar o docente é o de Francisco Antunes, intitulado “Logicidades” (EDUCAÇÃO, v. VI, 1934, p. 169-179). Nele o autor afirma que uma séria dificuldade vivenciada pelo professor é a de encontrar, nos compêndios disponíveis, problemas que despertem o interesse dos alunos. Francisco Antunes resalta que “indubitavelmente o tipo de problema que mais agrada ao espírito infantil é a logicidade: - questão numerosa, numérica ou não, em cuja solução o raciocínio falho é suplantado pela força invencível da lógica.” (EDUCAÇÃO, v. VI, 1934, p. 169).

Por esse motivo, em seu texto, Francisco dispõe cem questões de lógica destinadas ao ensino primário, as quais foram criadas por ele ou retiradas de almanaques, revistas, inquérito a colegas e alunos. Seu intuito é fornecer uma fonte de atividades de lógica para o professor primário. Dentre as atividades, encontram-se questões aritméticas, geométricas, físicas, jurídicas, gramaticais, entre outras, todas envolvendo o raciocínio lógico na sua resolução.

De fato, a série “Em Classe” foi a que mais contribuiu para a reflexão sobre a prática docente do professor primário, mesmo tendo sido publicada por tão curto período. Buscando dialogar com essa ausência de textos voltados para a prática no ensino primário, Luiz Gonzaga Fleury (EDUCAÇÃO, v. XIII-XIV, 1936), inicia seu artigo – “O ensino da tabuada no 2º ano” – salientando “queixam-se professores de que a ‘Revista de

Educação' tem aspecto quase exclusivamente teórico e opinam que deveria, pelo contrário, tê-lo quase exclusivamente prático.” (EDUCAÇÃO, v. XIII-XIV, 1936, p. 38).

Em consequência dessa reclamação, e concordando com ela, Fleury – Chefe de Serviço da Educação Primária da Diretoria de Ensino – apresenta a súmula do processo por ele adotado para ensinar tabuada a alunos do 2º ano.

Já estamos a ver o arrepio de horror pedagógico de não poucos professores, mais ou menos intransigentes em questões didáticas, que exclamarão: Pois *ainda* se vem falar de *ensino e memorização* de tabuada, numa época em que se preconizam os métodos globais, a aprendizagem motivada, espontânea e ativa?

Concordando em que há razões muito legítimas para essa estranheza, nem por isso deixaremos de expor o processo que adotávamos para ensinar e fazer *memorizar* a tabuada em *aulas especiais*, afim de acabar por uma vez com as dificuldades embaraçantes que provêm, para o ensino da aritmética, do fato de os alunos não estarem aptos para jogar rapidamente com a tabuada. (EDUCAÇÃO, v. XIII-XIV, 1936, p. 38-39)

Na opinião de Fleury, antes de se memorizar a tabuada, os alunos precisam entender o significado do sinal de multiplicar, qual seja, a soma de parcelas iguais. Contudo, o autor afirma que os métodos globais aplicados à aritmética não oferecem oportunidades suficientes para o exercício e a aquisição de técnicas que devem ser dominadas perfeitamente, como a tabuada.

Desse modo, o início do trabalho se dá, sempre, a partir da compreensão da relação existente entre as adições de parcelas iguais e a multiplicação. Em seguida, em classe, fazem-se multiplicações do número por ele mesmo. Então, se estão estudando a tabuada no 4, estuda-se a partir do 4X4 até o 4X9. Quando em casa, as crianças estudarão as multiplicações para a aula seguinte.

$$4 \times 4 = 4+4+4+4 = 16$$

$$4 \times 5 = 5+5+5+5 = 20$$

$$4 \times 6 = 6+6+6+6 = 24$$

$$4 \times 7 = 7+7+7+7 = 28$$

$$4 \times 8 = 8+8+8+8 = 32$$

$$4 \times 9 = 9+9+9+9 = 36$$

Conforme Luiz Gonzaga Fleury, ao chegarem na escola, os alunos vêm a lousa desenhada com lindos cavalos de corrida, nos quais estão distribuídas, as operações da tabuada do 4, salteadas de 4X4 até 4X9. Eles, então, são chamados para apostar corridas e ver quem consegue terminar primeiro.

Cada um recebia um giz para escrever o mais rapidamente que pudesse, dado o sinal de partida, os resultados das operações. Errar era *cair do cavalo*...concluir o trabalho com acerto e em primeiro lugar era *ganhar a corrida* e ter a maior nota. Acertar todos os produtos, mas perdendo a corrida, era ter um ponto menos na nota. Cada *tombo* (erro) equivalia à perda de 2 pontos e só se toleravam dois tombos. No terceiro, que não se verificava senão rarissimamente, o aluno teria de voltar para sua carteira com nota baixa. É evidente que nenhuma das crianças queria *fazer feio*. (EDUCAÇÃO, v. XIII-XIV, 1936, p. 40)

O formato de jogo, sob o qual era feita a tomada da lição, interessava as crianças. Por esse motivo, as outras aulas de tabuada seguiam o mesmo modelo. Estudando-se a tabuada do número 5, iniciava-se em 5X5 e terminava-se em 5X9. Na aula seguinte, as crianças encontravam novos desenhos na lousa (automóveis, aviões etc) nos quais estavam as operações da tabuada estudada e onde ocorreria a “corrida”.

Fleury ressalta que além de envolverem-se com a brincadeira, os alunos percebiam que o número de operações a ser memorizada, em casa, diminuía conforme o avanço no número da tabuada estudada. Chegando ao fim, os alunos teriam que memorizar as tabuadas do 7, 8 e 9 de uma só vez, compreendendo o 7X7, 7X8, 7X9, 8X8, 8X9 e 9X9.

Na última aula que, segundo o autor era, provavelmente a oitava, “restava explicar, somente, com exemplos concretos, que todo número multiplicado por zero dá zero, que todo número multiplicado pela unidade não se altera, e que multiplicar um número por 10 basta acrescentar-lhe zero à direita.” (EDUCAÇÃO, v. XIII-XIV, 1936, p. 41).

Desse modo, o que se nota é que o Chefe de Serviço da Educação Primária da Diretoria de Ensino de São Paulo não era contrário à memorização da tabuada, desde que a construção do conceito ocorresse anteriormente – posição parecida com a apresentada na seção “Em Classe”, quando se afirmou que os exercícios repetitivos seriam úteis para a fixação das regras e algoritmos aprendidos. De qualquer maneira, a construção concreta de conceitos matemáticos parece ser, desde o início da década de 1930, a prioridade no ensino primário paulista.

No mesmo sentido, no artigo “O ensino de aritmética” (EDUCAÇÃO, v. XIX-XX, 1937), Renato de Arruda Penteado ressalta a importância, a seu ver, de se partir sempre de um problema apresentado à classe para que ela o solucione, bem como a

necessidade da representação gráfica desde a primeira aula. Embora não apresente os modos para ensiná-los, salienta que é preciso seriar as dificuldades do conteúdo e vencê-las paulatinamente, fazendo com que o aluno relacione os conhecimentos recentemente adquiridos com os demais, que já possuía.

Ademais, nesse texto, o autor elenca os conteúdos que deveriam ser ensinados, em aritmética, no ensino primário, quais sejam, os números, as quatro operações, o sistema métrico, as relações entre as medidas, as frações, áreas, volumes, porcentagens, juros, resolução de problemas simples e a leitura de diagramas e símbolos.

O artigo de Benedito Caldeira (EDUCAÇÃO, v. XXIX, 1940), publicado em 1940, procura definir os temas a serem trabalhados nos diferentes anos escolares, organizando-os nos centros de exercícios, de Thorndike, uma vez que esses possibilitam a aproximação dos conteúdos matemáticos às necessidades da vida, além de motivar a criança na aprendizagem das operações e cálculos matemáticos. As simulações de situações reais também valorizam, conforme o autor, o uso do cálculo mental, fator que considera fundamental.

Nesse sentido, Caldeira define como centros de exercícios do 1º grau a compra de doces, a aquisição de dinheiro e as notas. No 2º grau, o armazém, o material escolar e a pesagem. O 3º grau tem como centros o horário escolar, ganhos e economias de uma família, compras por atacado e telegramas. Já no 4º grau, tem-se compras a prazo, empréstimos a curto e longo prazo, contas de banco e tabelas de juros, construção e plantas de casa.

Contudo, Benedito Caldeira ressalta a necessidade de se verificar o conhecimento matemático que o aluno já possui e, em seguida, ao iniciar um assunto novo, que o faça mediante o uso de materiais concretos.

Na sua opinião, é interessante que o ensino das quatro operações ocorra simultaneamente. As partes do inteiro, como metades, terços e quartos são ensinadas antes das unidades coletivas, dezenas e dúzia, as quais deverão ser trabalhadas com materiais concretos.

Assim, o importante, nessa etapa, é que os alunos compreendam, claramente, os valores absoluto e relativo dos números, “já alicerçando um futuro estudo da numeração e seus princípios básicos.” (EDUCAÇÃO, v. XXIX, 1940, p. 44). Na seqüência, encontra-

se a contagem direta dos objetos de 1 até 50, calculando-se de 2 em 2, 3 em 3, 4 em 4 e assim por diante. Só depois é que o aluno estará habilitado para a aprendizagem das tabuadas, asbtratamente.

$0 + 2 = 2$ $2 + 2 = 4$ $2 + 2 + 2 = 6$ $2 + 2 + 2 + 2 = 8$ $2 + 2 + 2 + 2 + 2 = 10$	$2 \times 1 = 2$ $2 \times 2 = 4$ $2 \times 3 = 6$ $2 \times 4 = 8$ $2 \times 5 = 10$	$20 : 2 = 10$ $18 : 2 = 9$ $16 : 2 = 8$ $14 : 2 = 7$ $12 : 2 = 6$	$20 - 2 = 18$ $18 - 2 = 16$ $16 - 2 = 14$ $14 - 2 = 12$ $12 - 2 = 10$
--	---	---	---

De modo geral, os articuladores de **Educação**, durante a década de 1930, defendem que o ensino de Matemática deve se pautar nos princípios da educação moderna. Assim, incentivam a atividade do aluno, propõe o uso de materiais concretos para a construção dos conceitos trabalhados, questionam e possibilitam situações em que as crianças sintam-se mobilizadas e desafiadas a resolverem situações-problema, as quais, aliás, costumam relacionarem-se com a vida cotidiana dos alunos. A memorização não é totalmente condenada, desde que ocorra apenas depois da compreensão do que se pretende decorar. O desenvolvimento do cálculo mental também é estimulado.

1.3.4.4 História e Geografia

O ensino de História e Geografia está presente nas páginas de **Educação** ao longo do período que compreende essa pesquisa. Entretanto, há que se ressaltar que, em número, são pouco significativos e, por esse motivo, optou-se por realizar sua análise conjuntamente. Ademais, todos defendem os princípios e ideais modernos de educação, sugerindo modos de trabalho muito parecidos.

Assim, trata-se de textos que, sem dúvida alguma, orientam a prática docente e colaboram com a formação do professor, embora não se constituem como planos de ensino ou seqüências didáticas; não são prognósticos; não indicam uma organização a ser seguida.

Em 1932, há um artigo que apresenta uma lista de perguntas e respostas, idealizando um diálogo entre professor e alunos, sobre a escravidão no Brasil. Esse texto,

um tanto orientador da prática docente, possibilita que o professor estude o assunto e apresenta uma forma de abordá-lo com as crianças.

Depois desse artigo, o próximo texto que, de alguma forma aborda o ensino de história, em **Educação**, é o de Cesarino Junior (EDUCAÇÃO, v. XIII-XIV, 1936), que apresenta a disciplina curricular como uma ciência que tem por objetivo estudar as transformações das instituições no tempo. “Seu escopo é mostrar-nos o *como* e o *porque* dessas transformações, e explicar-nos porque as instituições são hoje o que são, e como chegaram a sê-lo.” (EDUCAÇÃO, v. XIII-XIV, 1936, p. 52).

Desse modo, o autor defende o ensino pautado na transmissão direta entre professor e alunos, mas salienta que há a necessidade de se considerar essa postura como uma preleção-debate, na qual não somente o professor fala, mas que os alunos intervêm; questionando e comentando pontos. Trata-se de uma preleção em que o professor além de expor, mostre objetos, figuras, mapas, desenhos. Ademais, como a história é uma ciência, é importante a observação – que corresponderia, de acordo com Cesarino, à transmissão indireta. Por isso, reitera a importância da existência de salas ambiente, nas quais existam mapas, coleções de moedas, medalhas, estátuas, arquivos, figuras, documentos etc.

No que diz respeito à organização do conhecimento por parte dos alunos, o autor sugere quadros sinópticos (sinopses de assuntos mostrando suas linhas gerais e aspectos importantes), cronológicos (organizado por data de acontecimento), sincrônicos (mostram fatos ocorridos em diferentes lugares no mesmo período de tempo), genealógicos (esclarecem as relações de parentesco entre personagens históricos) e comparativos (mostram semelhanças e diferenças entre instituições, povos etc). Cesarino acredita que mediante a organização dos quadros, os alunos consigam estabelecer relações entre os conteúdos estudados.

Já a professora Maura Torres (EDUCAÇÃO, v. XIX-XX, 1937), em seu artigo “O ensino da história no curso primário”, ressalta o interesse da criança pela contação de histórias e propõe que se use desse interesse para ensinar-lhe a história da pátria.

O método legítimo para essa disciplina deve ser, a meu ver, o método progressivo, que consiste na narração dos fatos em sua ordem cronológica. Assim um fato explica outro e a história aparece como um todo harmonioso e compreensível. ... Usando o método progressivo, o ensino em questão deve ser dividido em duas fases: a preparatória e a propriamente dita. A primeira deve durar do 1º ao 3º ano escolar, mais

ou menos. A segunda se fará no último ano do currículo primário. (EDUCAÇÃO, v. XIX-XX, 1937, p. 54)

Assim, considerando o método progressivo – no qual as informações vão se acrescentando ao que já é conhecido – durante os três anos iniciais de preparação, espera-se que a criança desenvolva a noção de tempo através de narrações, manipulação de gravuras, excursões, visitas e projeções de filmes. Na segunda fase, ou seja, no quarto ano primário, o ensino de história vincular-se-á a um livro de texto. E é, de fato, nesse momento, em que se inicia o ensino da história pátria.

Em ambas as fases, os materiais pedagógicos auxiliares para o processo de ensino e aprendizagem são importantes. Entretanto, a leitura de livros é fundamental no quarto ano. Desse modo, o estímulo ao uso da biblioteca é fundamental, bem como o recurso à dramatização. Outro ponto importante para, Maura Torres, é vincular, sempre que possível, o ensino da história ao de geografia.

Em diálogo indireto com as idéias de Maura – uma vez que as afirmações parecem ser retomadas e endossadas, mas não há a remissão a ele – Benedito Carneiro de Camargo (EDUCAÇÃO, v. XXIII-XXVI, 1939) sugere que

Abandonemos, pois, os velhos métodos que apelam para a memória, evitemos a inércia do aluno, tornemos interessantes as aulas de história, que devem ser o encanto da imaginação. É o fim da escola nova, tornar a escola a continuação do lar, alegre, cheia de vida, ao contrário de antes. Aproveitemos a predileção que as crianças têm pelas histórias e ensinemos “histórias” e não história, tornando assim o ensino intuitivo. Quê de emocionante para uma criança ouvir contar coisas dos índios, da escravidão, da senzala, do império etc! Fantasiemos os fatos com lendas e anedotas que impressionam as crianças e levam-nas a tomarem gosto pelo assunto. (EDUCAÇÃO, v. XXIII-XXVI, 1939, p. 48)

Benedito (EDUCAÇÃO, v. XXIII-XXVI, 1939) retoma a discussão realizada por Maura (EDUCAÇÃO, v. XIX-XX, 1937) sobre as histórias da história, mas, em seguida, avança em sua organização curricular propondo objetivos distintos para os quatro anos do ensino primário.

Assim, Benedito Carneiro de Camargo sugere que, no primeiro ano é necessário partir do presente em direção ao passado, para que a criança construa e domine a noção de tempo; seria um período preparatório para a história em si. No segundo ano, a criança já começa a compreender as relações causais. Desse modo, poder-se-ia introduzir a

ordem cronológica dos fatos. “É aqui que adotamos o método anedótico, em que os fatos são relatados por meio de lendas, contos leves e histórias que tanta emoção causam aos meninos de que nossa história é tão rica.” (EDUCAÇÃO, v. XXIII-XXVI, 1939, p. 48). No terceiro ano do ensino primário, é a fase da história biográfica; estuda-se os homens e suas vidas. Tanto no estudo dos fatos, no 2º ano, como no da vida dos homens, no 3º ano, mostra-se o esforço humano para a melhoria das condições de vida material e cultural do povo. Apenas no 4º ano é que ocorre o estudo sistemático da história pátria, obedecendo a ordem cronológica.

Como se vê, são poucas as discussões presentes na Revista **Educação**, durante o período estudado, sobre o ensino de História na escola primária. Há que se atentar ainda que, os dois artigos que de alguma forma organizam o desenvolvimento da referida disciplina, nos anos que compreendem o ensino primário, foram publicados em 1937 e 1939, tratando ambos da história da pátria. É certo que essa preocupação em como melhor ensinar a história do Brasil na escola primária pode remeter às transformações políticas pelas quais passava o país nesse período.

No que diz respeito ao ensino de Geografia, também encontram-se poucos artigos publicados em **Educação**, durante a década de 1930. O de maior amplitude talvez seja o de Claudionor Ribeiro – Inspetor Escolar no Estado do Espírito Santo – intitulado “Tese Pedagógica: nova orientação da geografia moderna na escola ativa brasileira” (EDUCAÇÃO, v. XII, n. 2, 1930), que discorre acerca dos novos preceitos para o ensino da Geografia, comparando-os com aqueles desenvolvidos na escola antiga. Nesse momento, cabe considerar suas contribuições acerca do modo de se ensinar Geografia nas escolas.

Claudionor considera importante o conhecimento sobre a geografia moderna. Nesse sentido, afirmava ser necessário que o seu ensino da Geografia despertasse o interesse infantil pela beleza e riquezas naturais, bem como pelas diferentes fontes de energia, além de possibilitar o reconhecimento do sentimento de trabalho, o qual eleva e dignifica o homem, em sua opinião.

Por esse motivo, o estudo da referida disciplina curricular deveria ocupar amplo espaço no programa das escolas primárias, cujo objetivo seria, mediante a tentativa de adaptar o estudante ao meio em que vive, familiarizando-o com as relações que

estabelece com esse meio, desenvolver a observação, o raciocínio, a associação de idéias e o julgamento.

Para isso, a escola deveria estar aparelhada com instrumentos como mapas, globos, gravuras, gráficos, postais, lanternas, cinematógrafo⁴¹, epidiascópio⁴², monografias diversas, entre outros, para tornar o ensino prático e real às crianças, evitando-se a simples memorização de nomenclaturas.

Vale lembrar que as discussões sobre salas ambientes eram freqüentes no início da década de 1930 e que o artigo de Claudionor Ribeiro foi publicado na mesma época em que se discutiam acerca dos programas de ensino para a escola primária. Assim, parte de sua argumentação colabora e complementa aquelas discussões que se vinham realizando no período.

Desse modo, o autor incentiva, também, a realização de viagens e excursões escolares, uma vez que propiciavam, conforme Claudionor, ótimas oportunidades para que as crianças observassem e inquirissem o meio. Todavia, assim como seus pares, afirmava a necessidade de se planejar e preparar, anteriormente, toda saída de estudo, com um plano de lição previamente elaborado pelo professor.

O ensino geográfico atual é todo objetivo e pratico. É uma explicação de fatos por meio de cousas concretas, despertando a observação, a imaginação, o juízo, a associação de idéias e o raciocínio. É um desdobramento de todas as faculdades do educando. Ele parte do conhecido da criança para o desconhecido, do próximo ao afastado, do real ao abstrato, dentro do método dos círculos concêntricos. Estuda primeiramente a criança, depois a sala de aula, a escola, o quarteirão, a cidade, o município, o estado, o país, o continente, a terra e o universo. (EDUCAÇÃO, a. III, v. XII, n. 2, 1930, p. 210-211)

Ora, como já se viu anteriormente, Claudionor defende o ensino que considera o interesse infantil e que procura desenvolver atividades significativas para as crianças, partindo do concreto na direção para o abstrato, contextualizando o aprendizado e o meio em que a escola está inserida.

Nesse sentido, o autor afirma que a elaboração dos programas de Geografia deveria ter em conta os recursos e a vida de cada localidade. As outras disciplinas do programa primário também poderiam dialogar com a Geografia e enriquecer o

⁴¹ Aparelho que permite projetar em uma tela imagens em movimento, por meio de uma seqüência de fotografias.

⁴² Aparelho para projetar imagens por reflexão ou transparência.

aprendizado infantil. Assim, é possível estabelecer ligações com a Aritmética (gráfico para calcular a população e as produções do município), a Higiene (alimentação, vestuário e higienização urbana), História (evolução dos acontecimentos sociais), Leitura e Linguagem (narrações de viagens), Educação Física (desenvolvimento do físico com excursões), Ciências (cultivo de plantas, experimentos).

Toda aula de geografia deve constar de três partes: **[ativa, lição, aplicação]**

1º - Uma parte ativa feita em cooperação pelos próprios alunos. Nessa parte, os educandos se movimentam, observam, raciocinam, julgam, associam idéias e elaboram, habituando-se ao trabalho produtivo e dignificante. O mestre limitar-se-á a ser, apenas, um simples orientador, um mero sugestionador das crianças.

2º - Uma parte da lição dada pelo mestre. Essa parte deverá ser uma espécie de conferência falada, com projeções, na sala de aula. Uma conferência dessa ordem conseguirá muita vantagem, além de ser uma bela distração para o aluno.

3º - Uma parte de aplicação, para documentar-se a lição do educador, que constará de traçados, resumos orais e escritos e interpretação de leituras instrutivas. Essa parte, assim como a ativa, deve ser feita pelos próprios educandos. (EDUCAÇÃO, v. XII, n. 2, 1930, p. 211)

Mais uma vez, Claudionor colabora com as discussões acerca dos modernos métodos de ensino e salienta a importância e a necessidade de se desenvolver atividades que envolvam os alunos, considerem seus conhecimentos e possibilitem a aplicação do que foi aprendido, bem como a relação entre um tema de Geografia com as demais disciplinas curriculares do ensino primário.

Em 1934, Estevam Pinto (EDUCAÇÃO, v. VIII, 1934) esclarece o que entende ser o melhor método no ensino de Geografia. Para ele, a melhor forma de se compreender a ciência que estuda a Terra é por meio do método analítico-sintético.

Desse modo, o estudo deveria iniciar-se na localidade conhecida do aluno e, em seguida, estender-se para o município, as cidades vizinhas, o estado, o país e o mundo. Para tanto, a geografia local deve ser estudada a partir da observação direta e a geografia regional, a partir da indireta. Em outras palavras, a criança precisa ter contato com o que está próximo de si para facilitar a aprendizagem. Depois, quando chegar o momento de aprender aquilo que é distante e diferente de seu cotidiano, o ensino seria indireto, por meio de materiais pedagógicos.

Assim, para estudar a localidade conhecida do aluno seria preciso considerar seus elementos físicos, econômicos e político-sociais. Estevam Pinto, como tantos outros, compreende como necessária a criação de salas ambiente contendo materiais de representação (fotografias, mapas, projeções, croquis, esferas), de texto (compêndios ou manuais), de localização dos elementos (atlas, mapas e cartogramas), de comparação (gráficos) e de experimentação (instrumentos e aparelhos, laboratórios). Essas salas seriam úteis tanto para as aulas diretas, mas, principalmente, para a contextualização daquilo que estaria longe do aluno.

Portanto, de modo geral, tanto as discussões sobre História, como Geografia, buscam definir meios de se realizar o ensino moderno na escola primária. Ensino esse que deve ter como base a atividade do aluno. Por isso, observação direta do meio que cerca a escola, a compreensão dessa realidade mediante exercícios de associação e o início dos trabalhos partindo do próximo para o distante são procedimentos fundamentais nesse “novo” ensino. Outra questão importante é o estabelecimento de relações entre um tema e as diferentes disciplinas curriculares. É o olhar interdisciplinar para o conteúdo ministrado e, por que não dizer, também sua contextualização.

1.3.4.5 Ciências

Embora existam vários artigos em **Educação** que abordem temas das ciências naturais, pouquíssimos são aqueles que, com mais ou menos ênfase, dedicam-se à discussão metodológica desses assuntos. Em outras palavras, são raras as contribuições acerca do modo de ensinar os conteúdos curriculares da disciplina de ciências.

De modo geral, os temas científicos são abordados como conteúdos a serem esclarecidos. É preciso convencer o professor primário sobre sua importância. Era indicado, por exemplo, que ele adquirisse noções e conhecimentos de genética durante o curso de formação para o magistério. Assim, conforme o Professor Octavio Domingues (EDUCAÇÃO, a. III, v. X, n. 2, 1930), os professores primários seriam capazes de despertar o interesse infantil pela genética, mostrando, por exemplo, como a beleza (ou a ausência dela) de uma flor é transmitida às flores da geração que dela se originar.

Com o mesmo intuito, qual seja, o de formação do futuro professor, e ainda no mesmo exemplar da Revista, Francisco Alves Mourão (EDUCAÇÃO, a. III, v. X, n. 2, 1930) ressalta a necessidade de se ampliar a função da educação sanitária, a qual deveria se iniciar nos lares e desenvolver-se na escola e na sociedade.

Desse modo, o autor defende que o programa do curso de educadores sanitários deveria compor também os programas das Escolas Normais e dos Ginásios. No seu entendimento, os municípios deveriam manter um educador sanitário, bem como uma educadora sanitária, ambos sob a direção de um médico de saúde pública, que possibilitassem cursos de formação para as famílias e a visita e fiscalização de escolas, hotéis, barbearias, farmácias, padarias, consultórios dentários etc.

Já o artigo do Professor Antonio Firmino de Proença (EDUCAÇÃO, a. III, v. XII, n. 2, 1930) aproxima-se um pouco mais daqueles que indicam seqüências didáticas e/ou modos de se desenvolver determinados conteúdos.

Antonio Firmino de Proença apresenta aquelas que considera as duas primeiras lições de botânica, a saber: sementes e sua disseminação. Mediante passos, o autor informa e orienta indiretamente como apresentar diferentes sementes e frutos e suas estruturas internas, de modo que se lhes reconheçam, mediante experimentos e observações.

Conforme o Professor, as atividades para o estudo das sementes poderiam ser realizadas durante uma volta pelos arredores da escola, momento em que as crianças poderiam observar, examinar e formular suas próprias conclusões. O papel do professor seria o de “despertar a curiosidade e manter vivo o interesse da classe.” (EDUCAÇÃO, a. III, v. XII, n. 2, 1930, p. 203).

Será ótimo exercício fazer as crianças examinarem em classe quanta espécie de sementes encontrarem. Que observem a forma e a cor das sementes, o aspecto da superfície, a dureza do invólucro, a posição e a forma do embrião, a consistência do albúmen, o número de cotilédones, etc. Entrementes fará o professor perguntas como estas: De que planta é a semente examinada? Que planta nascerá dessa semente? Onde está a cicatriz deixada pelo funículo? Pode-se descobrir o microfilo? etc. (EDUCAÇÃO, a. III, v. XII, n. 2, 1930, p. 199)

Como se vê, embora não se trate de um texto totalmente prognóstico, certamente indica aos professores a melhor maneira de conduzir a aula; quais atividades valorizar. É

clara também, a influência dos referenciais da educação moderna nas atividades sugeridas.

Contudo, é preciso esclarecer que a seção “Em Classe”⁴³ – a qual teve como objetivo oferecer exemplos de atividades prontas para serem copiadas pelos professores – contribuiu com alguns planos de aulas de ciências naturais, especialmente organizadas como lição de coisa e/ou centro de interesse.

Assim, em sua primeira publicação, na edição de Agosto de 1931 (EDUCAÇÃO, v. IV, n. 1-2, 1931), a referida seção apresenta como lições de coisas o giz e os animais venenosos. Já no exemplar seguinte (EDUCAÇÃO, v. V, n. 3-4-5, 1931), o estudo sobre os animais que auxiliam o homem é tratado em um centro de interesse.

De modo geral, as atividades são divididas em aulas. Assim, um plano tem o seu desenvolvimento concluído em três ou quatro aulas, sendo que uma é continuidade da outra. É também muito comum o incentivo ao diálogo com o aluno. A aula é um bate-papo; são perguntas e respostas que direcionam a evolução das discussões. Os experimentos também são usados como forma de tornar concreto o ensino, constituindo-se parte importante das explicações docentes.

Lições de Cousas

O Giz

I

- Que tenho na mão?
- Um pedaço de giz.
- Observem se o giz tem, como esta pedra, cavidades e bossas, altos e baixos.
- É liso e regular.
- Por quê?
- Porque o fizeram assim.
- Qual a cor do giz?
- Branca.
- É ele sempre branco?
- Pode ter variadas cores.
- Apalpem o giz. Passem-lhe a unha. Que observam?
- O giz é uma pedra macia, que se quebra e se desfaz facilmente, reduzindo-se a pó.
- Sim, o giz e todos os corpos que se esfalelam, e, como ele, se reduzem a pequenos fragmentos recebem o nome de *corpos friáveis*. (EDUCAÇÃO, v. IV, n. 1-2, 1931, p. 88)

⁴³ Essa seção foi publicada em cinco exemplares consecutivos de **Educação**, os quais já foram identificados quando da discussão acerca dos métodos de ensino de matemática, história e geografia.

A conversação segue ainda na primeira aula sobre o giz. O professor retoma o conceito de “friável”⁴⁴, pede que os alunos quebrem um pedaço de giz e observem os grãos que o formam. Com o auxílio de uma lente de aumento, induz as crianças a perceberem que o objeto estudado é formado por minúsculas casquinhas. “Essas casquinhas são conchas pequeninas, minúsculas, que, reunidas em grande quantidade – contam-se umas 4 mil por centímetro cúbico – formam os grãos de giz. ... Vemos, pois, que o giz é formado dos restos de conchas. (EDUCAÇÃO, v. IV, n. 1-2, 1931, p. 89).

A segunda aula, inicia-se com a realização de experimentos.

II

— Ponho um pedaço de giz neste copo cheio de água e outro neste segundo copo, em que deitei água de Seltz. Que acontece?

— O giz derrete-se na água de Seltz.

— A água de Seltz é água que contém bastante uma substância chamada gás carbônico. O que nos ensina, então, o que acabamos de observar?

— Que o giz não se derrete em água pura; é preciso, para isso, que ela contenha gás carbônico.

— Deixarei, durante alguns dias, este copo aqui na sala. A água não conservará a mesma quantidade de gás carbônico. Veremos, então, que uma camada de giz, agora dissolvido virá depositar-se nas paredes do copo. É assim que se formam no teto e no chão das grutas, as estalactites e as estalagmites. (EDUCAÇÃO, v. IV, n. 1-2, 1931, p. 89)

A segunda aula apresenta também outro experimento que levará os alunos a comprovarem a existência do gás carbônico na composição do giz, bem como a compreenderem a formação das pedras calcárias. Com o uso de vinagre (como um ácido), fogo (para aquecer) e uma balança, o Professor mostrará, em sala de aula, a eliminação do gás carbônico.

No caso do vinagre, ao derramá-lo sobre o giz, os alunos perceberam que este espuma, como água em ebulição. “A espuma do giz são bolhas de gás carbônico. O mesmo acontece com as pedras do mesmo gênero do giz, pedras de construção, mármore, que tem o nome de pedras calcárias. O giz é uma pedra calcária.” (EDUCAÇÃO, v. IV, n. 1-2, 1931, p. 89).

Já o fogo é utilizado para aquecer o giz que, antes disso, foi pesado e, depois de aquecido em um fogareiro, perdeu um pouco de seu peso. Então, o Professor questiona o

⁴⁴ Conforme o Dicionário Multimídia Michaelis, friável é aquilo “que pode reduzir-se facilmente a fragmentos ou pó.

que deve ter acontecido; ao que os alunos respondem afirmando que algo se perdeu do giz, algo deixou de existir nele. E o Professor conclui “E a coisa que, pelo aquecimento, abandonou o giz foi um *gás* – o gás carbônico. Continuássemos a aquecer os pedaços de giz e todo o gás neles contido desapareceria. Ficaria na caçarola uma substância, um corpo – a cal. Vemos assim que *o giz é formado de cal e gás carbônico.*” (EDUCAÇÃO, v. IV, n. 1-2, 1931, p. 90).

Como se vê, a seção “Em Classe” apresenta uma sequência didática que pode ser fielmente seguida pelos professores primários. Trata-se de apresentar a conduta adequada ao professor, sugerir as respostas dos alunos e, em meio a essas falas, o conteúdo curricular a ser ensinado é apresentado e esclarecido àqueles professores que não o conhecem.

A lição de coisa sobre o giz é composta por três aulas. A terceira inicia-se com a retomada da segunda e pode ser considerada como uma recordação, ou mesmo uma síntese do conhecimento construído. Todavia, o raciocínio proposto pelo professor se dá na direção contrária daquele realizado para a sua construção.

III

- A semana passada, à vista da classe, deitei, neste copo d’água, uma coisa. Que foi mesmo?
- Cal.
- Observem agora o que se formou aqui à superfície do líquido.
- Uma película, uma pequena crosta.
- Deito-lhe uma gota de vinagre. Que aconteceu?
- A película está a ferver como o giz, quando derramamos nele vinagre.
- E o que prova essa efervescência?
- Que a película é calcário.
- E o que foi preciso juntar-se à cal contida no copo, para formar-se a película de calcário?
- Gás carbônico.
- Onde veio ele?
- Do ar.
- Do ar?
- Sim, do ar, porque a água do copo não o continha. (EDUCAÇÃO, v. IV, n. 1-2, 1931, p. 89)

Embora não delimitadas em partes, as três aulas que compõem a lição sobre o giz abordam os passos do ensino ativo, quais sejam, observação, associação e expressão. A partir da segunda lição de coisa publicada na seção “Em Classe”, na Revista **Educação**, a qual se detém no estudo dos animais venenosos, essas partes são delimitadas.

Assim, a primeira aula constitui-se o preparo para a atividade. Durante esse processo, o professor deve questionar sua turma, conversar para averiguar quais conhecimentos prévios as crianças detêm sobre o assunto.

ANIMAIS VENENOSOS **Vespas, Aranhas e Escorpiões**

...

I. Preparo

A 1ª lição será momento para, palestrando e sugerindo, provocando os alunos, sondarmos o que a classe porventura conheça do fato a estudar: animais venenosos caseiros e do campo. Teremos, assim, ponto de partida natural e seguro para estabelecer pelo interesse a ligação indispensável dos novos com os antigos conhecimentos. (EDUCAÇÃO, v. IV, n. 1-2, 1931, p. 89)

A segunda aula inicia-se com a observação. Para isso, sugere-se que se apresente o próprio animal para os alunos. Em caso de impossibilidade, que se mostre sua imagem e se desenhe na lousa a parte de seu corpo que seja interessante, como a glândula venenosa, o ferrão ou a cabeça etc.

II. Observação

...

Com a ilustração à vista, explicaremos ... sem nomes arrevesados da técnica científica:

- a) os caracteres exteriores do animal;
- b) os seus costumes, o seu modo de vida;
- c) os perigos que nos oferece;
- d) como evitá-lo e o que fazer quando ele for ferroados ou picados. (EDUCAÇÃO, v. IV, n. 1-2, 1931, p. 91)

A fase da associação será desenvolvida na terceira aula sobre animais venenosos e buscará comparar o animal estudado com outros, elencando suas semelhanças e diferenças, bem como sistematizar o assunto estudado. Atenta-se que a sistematização e a generalização do conhecimento não devem se prender às minúcias.

III. Associação

...

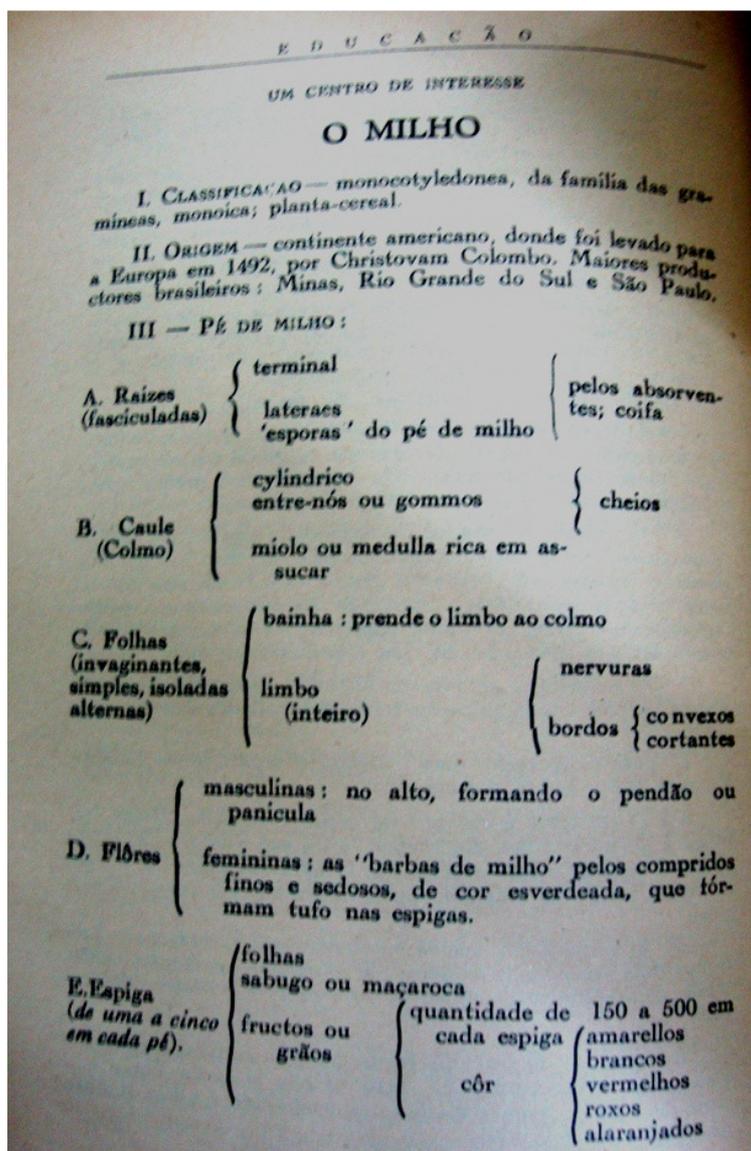
- b) sistematizando, sem descer a minúcias de classificação (a vespa é um inseto, porque – ; a caranguejeira é um aracnídeo, porque – ; o escorpião é um aracnídeo, porque – ; a lacraia ou a escolopendra é um miriápode, porque – ; a cascavel é um ofídio, porque –).
- c) generalizando: a jararaca é um vertebrado (porque), um réptil (porque), um ofídio (porque); o escorpião é um invertebrado (porque), um articulado (porque), um aracnídeo (porque);

a vespa é um invertebrado (porque), um articulado (porque), um inseto (porque). (EDUCAÇÃO, v. IV, n. 1-2, 1931, p. 91)

Enfim, após as associações, as elaborações mediante a análise e a construção global do conhecimento, chega-se ao momento da expressão; de exprimir idéias e representações. Afirma-se que é através do trabalho de expressão que o professor será capaz de verificar o esforço de atenção e o grau de compreensão de cada aluno. Ademais, esclarece-se que o trabalho de expressão poderá ser oral, gráfico (desenho e escrita) ou manual (modelagem).

Para orientar o trabalho docente, apresenta-se um breve esquema com as partes que compõem os corpos das vespas, das aranhas e dos escorpiões, bem como explicações sobre algumas especificidades, o modo de agir em caso de picada e o tipo de tratamento indicado.

Já as atividades que compõem os centros de interesse são bem menos esclarecedoras que aquelas das lições de coisas. Nos centros, define-se o tema, que é subdividido em itens que possibilitam explorarem-no com cuidado. Todavia, as relações entre esses itens e mesmo a abordagem adequada em sala de aula ficam por conta dos docentes. Não há indicação sobre como ministrar a aula; os temas são elencados, como num roteiro de trabalho; são etapas a serem cumpridas, sem indicação alguma de como o fazer.



(EDUCAÇÃO, v. IV, n. 1-2, 1931, p. 98)

Outra diferença considerável entre as lições de coisas e os centros de interesse é que, nos últimos, são apresentadas atividades de outras disciplinas curriculares. Assim, embora o centro do primeiro exemplar seja o milho, além do estudo direcionado às ciências naturais, há exercícios de matemática e história, por exemplo.

A seqüência proposta para esse centro de interesse é dividida em doze subitens, iniciando-se com a classificação da planta ("monocotiledônea, da família das gramineas, monóica, planta-cereal"); sua origem ("continente americano, donde foi levado para a

Europa em 1492, por Cristovam Colombo”); partes (com a descrição das raízes, caule, folhas, flores e espiga); os produtos ou a utilidade do milho (o que pode ser feito com seus grãos, folhas, sabugo, colmo e barbas); as pragas que o atacam (carunchos e lagartas); os inseticidas; pratos, manjares e vinhos (onde se apresenta alguns pratos que têm como base o milho); medição da área da roça do milho (cálculos necessários para a semeadura e colheita do cereal); plantio de colheita do milho; seleção de grãos; rendimento por hectare; origem do milho (lenda indígena).

A publicação na seção “Em Classe” conta, normalmente, com listagens de informações e, em alguns momentos, textos explicativos sobre subitens, sem a indicação de como desenvolver as aulas. A resolução das atividades de matemática são publicadas na própria seção.

F. Problemas de aplicação

Ao longo de uma estrada de dois (2) Km de comprimento, plantam-se à direita e à esquerda, renques de árvores distantes 15m umas das outras, ficando a 1ª e a última a 10m dos extremos da estrada. Quantas são as árvores?

SOLUÇÃO

(Comecem os alunos pela solução gráfica, escolhendo a escala de acordo com as dimensões da folha de cálculo do Almojarifado).

$$2000\text{m} - (10\text{m} \times 2) = 1980\text{m}$$

$$1980$$

$$\frac{\quad}{15} + 1 = 133 \text{ árvores}$$

Resposta – Plantam-se 133 árvores.

(EDUCAÇÃO, v. IV, n. 1-2, 1931, p. 108)

Como se vê, embora os temas que norteiam os centros de interesse estejam relacionados às ciências naturais, seu desenvolvimento envolve todas as disciplinas curriculares da escola primária. É uma maneira de se abordar aspectos de ciências, história, geografia, matemática e língua portuguesa em torno de um mesmo tema.

Com o fim da publicação da seção “Em Classe”, em Julho de 1932, o próximo artigo sobre ensino de ciências foi publicado, em **Educação**, apenas em Março de 1937.

Trata-se do texto de Rosa Sellito Salomão – Professora de uma escola mista rural – intitulado “Como nasce uma horta”⁴⁵ (EDUCAÇÃO, v. XVII-XVIII, 1937).

Rosa esclarece que conseguiu um terreno na própria fazenda onde estava sediada a escola em que lecionava para a organização da horta. E, na verdade, não apresenta o modo como se deram as atividades, apenas esclarece que o terreno recebido foi dividido em três partes, em que se fizeram uma roça, uma horta e um jardim. Os alunos foram os responsáveis por cercar o terreno, preparar do solo e realizar o cultivo das plantas.

Depois do terreno pronto para o plantio, as atividades começaram com a plantação da roça. “Iniciamos então a plantação do arroz às margens do regatozinho, do agrião, do inhame ... do feijão, do milho ... do quiabo, da abóbora ... da melancia e do pepino. (EDUCAÇÃO, v. XVII-XVIII, 1937, p. 42). Em seguida, dedicaram-se à horta. “Plantamos amendoim, batatinhas e batata doce, rabanete ... nabo ... pimentão, berinjela, cenoura, repolho, couve manteiga, chicória lisa e crespa, almeirão ... cebola verde, salsa, ervilha, erva-doce, louro, poejo, carqueja, cardo-santo, arruda, hortelã e losna.” (EDUCAÇÃO, v. XVII-XVIII, 1937, p. 42-43). E, por fim, organizaram o jardim, com “algumas roseiras, margaridas, cravos, bom-Senhor, borboleta, não-me-deixe, saudades, violetas, samambaias e aspargos.” (EDUCAÇÃO, v. XVII-XVIII, 1937, p. 43).

Na edição seguinte, referente aos meses de Setembro a Dezembro de 1937 (EDUCAÇÃO, v. XIX-XX, 1937), foi publicado um artigo sobre a água. Seu autor, Antonio Dias Paschoal, apresenta lições para o primeiro ano do ensino primário. As atividades são divididas em três partes; a primeira trata do estado líquido da água, a segunda, do gasoso e a última, do sólido. De modo geral, o artigo aponta o que deve ser feito na escola, mas não sugere um modo de fazer detalhado. Ademais, vale salientar que as três partes estão organizadas em “observação”, “associação no espaço e no tempo”, “medida”, “higiene”, “expressão abstrata e concreta”.

Quando se trata da observação, por exemplo, o autor sugere situações em que a criança consiga ver o que acontece com a água. Em seu estado líquido, propõe-se a observação da água em repouso, a comparação entre o brejo, a lagoa e a cisterna, bem como a proliferação dos pernilongos e o desenvolvimento das larvas em vidros fechados.

⁴⁵ A Professora inicia seu artigo afirmando que, com seu texto, procura atender a solicitação das autoridades escolares do Estado de São Paulo, no que diz respeito à imprimir um caráter ruralista às escolas rurais.

Ainda, observar o equilíbrio da água em vasos comunicantes e também em líquidos heterogêneos no mesmo recipiente, como água, álcool e azeite. Pode-se também fazer uma visita ao reservatório de água da cidade e compreender o funcionamento do abastecimento público.

Para a observação da água em seu estado gasoso, o autor sugere a reflexão sobre o sol como fonte natural de calor; a evaporação; medir a temperatura da água e verificar o funcionamento de uma máquina à vapor, dentre outras atividades.

Já para o estado sólido, indica-se a visita a uma fábrica de gelo e a compreensão do seu modo de funcionamento, bem como o uso do amoníaco ou do ácido sulfúrico; a verificação, nas ilustrações, da forma hexagonal do floco de neve, além da fauna, meio de vida e habitantes das regiões polares.

Embora o autor não delimite o período de realização das atividades, nota-se que cada uma das etapas – de observação, associação, medida, higiene e expressão – ocorre durante vários dias e, não necessariamente, se relaciona com a realidade próxima do aluno, como é o caso do estudo sobre a neve, a fauna, meio de vida e habitantes das regiões polares. Todavia, é evidente o interesse de tornar real o ensino; são experimentos e observações de situações do cotidiano, da vida dos alunos.

A etapa da associação ocorre depois da observação e, aparentemente, tem como objetivo propiciar o relacionamento entre os fatos observados e as atividades cotidianas, ultrapassando os limites da água e abrangendo reflexões sobre outros temas. Assim, reflete-se sobre a filtração da água líquida, dos modos de esterilizá-la e, depois, de como armazená-la em casa (bombas, caixas, cisternas, reservatórios). Com relação à água em estado gasoso, discute-se o cozimento de alimentos com a água em ebulição, as águas termais e máquinas à vapor, de onde parte-se para as associações com os meios de transportes terrestre, marítimo e aéreo. Já à água sólida associa-se a função da conservação dos alimentos, as geladeiras e câmaras frigoríficas, a exportação de carnes e frutas congeladas, alcançando o estudo sobre alguns animais que vivem nas regiões polares, como baleia, foca, cavalo-marinho, urso branco, pingüim, lobo-marinho, rena etc.

Além da associação simples, o autor propõe a associação no espaço e no tempo. No primeiro caso, busca relacionar a água com a geografia. Desse modo, indica

discussões sobre a seca no nordeste brasileiro, as bacias hidrográficas do país, a agricultura, a região ártica do continente americano, seus habitantes e modos de vida. A associação no tempo destina-se a discutir questões históricas, como a conquista do nordeste pelos holandeses, as bandeiras e a escravização dos índios, o trabalho escravo na formação da lavoura, a Província Cisplatina, dentre outras.

Com relação às medidas, há a proposição de exercícios matemáticos que envolvem o tema estudado. Por exemplo, indica-se a medição da caixa d'água da escola e o consumo; o cálculo da área de terreno ocupada pelo reservatório da cidade; o peso relativo dos líquidos; a capacidade, volume de sólidos geométricos etc.

As atividades que envolvem a higiene relacionam-se, necessariamente, com a prática para a manutenção e o desenvolvimento de condições saudáveis de vida. Desse modo, trata-se do cuidado com a água parada, das necessidades domésticas de abastecimento e do asseio com o corpo.

No que diz respeito às expressões abstratas e concretas, as duas primeiras partes, que tratam da água em estado líquido e gasoso, apresentam apenas indicações de leitura, trabalho com o vocabulário e desenhos – de torneira, filtro, mulher pegando água, reservatório, cascata, água fervendo, navio, dentre outros. Apenas na terceira parte, sobre água em estado sólido, é que se indicam atividades de escrita – como descrições, narrações, pequenas histórias, ditados, resumos, relatórios –; de recitação de poesia; de compreensão de expressões – “Tempestade num copo d'água.”, “Chover no molhado.”, “Tirar o cavalo da chuva.”, “Duro de frio”, “Coração de gelo” etc – e uma sentença “Após a tempestade vem a bonança.”

Portanto, o artigo de Antonio Dias Paschoal, embora não apresente uma seqüência didática detalhada, muito menos indicações de como desenvolver as atividades propostas, indica claramente o modo como pensava o ensino de ciências, o qual deveria ser contextualizado e global, relacionando conhecimentos prévios e adquiridos, bem como, na maioria das vezes, próximo da criança, possibilitando a vivência das descobertas realizadas mediante visitas e experimentos na escola. O tema escolhido para o estudo serve de núcleo para todos os conteúdos curriculares do ensino primário. Assim, tem-se atividades de língua portuguesa, matemática, história e geografia centradas na água.

De modo geral, a proposta de Antonio Dias Paschoal representa o pensamento da década de 1930 sobre o ensino primário no Brasil, especialmente, no Estado de São Paulo.

Mais do que conteúdo, era preciso atentar para a maneira de ensinar, para o envolvimento discente e a boa orientação docente do trabalho. Ainda no início da década, com o incentivo da Diretoria Geral de Ensino para se organizar programas mínimos, os quais se sustentavam na autonomia didática do professor e, então, exigiam, de certo modo, sua volta aos estudos, tem-se reacesa a valiosa discussão acerca do ensino realizado ao ar livre e de sua relação com a realidade vivenciada pelo aluno, da importância das salas ambientes e da organização das atividades em projetos e centros de interesse.

Nesse cenário, o estudo docente dos métodos científicos ganhou especial destaque. Outra evidente preocupação do período refere-se ao estabelecimento de laços entre a família e a escola, os quais, acreditava-se, seriam possíveis mediante o estabelecimento dos limites da educação familiar e escolar.

Já o conhecimento sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças – sobre suas fases de maturação para as atividades escolares – possibilitou discussões como a homogeneização das turmas e, por que não dizer, a afirmação de que alguns métodos de ensino seriam mais propícios para uns do que para outros, considerando sua capacidade cognitiva para aprender e/ou o meio social – e suas condições de acesso a cultura – ao qual pertencem.

Com relação aos métodos para o ensino inicial de leitura e escrita, a própria valorização da autonomia docente pode ter impulsionado as discussões acerca da compreensão sobre qual seria a melhor maneira de se ensinar. Desse modo, as páginas de **Educação** registram o intenso diálogo entre os defensores dos métodos pertencentes à marcha analítica e seus opositores. Na verdade, a ênfase da discussão encontra-se entre os dois extremos: Métodos Analíticos e Métodos Sintéticos. Embora ambos tenham seus defensores, são os Métodos Mistos os mais valorizados e os que, de modo geral, possuem mais adeptos dentre os articuladores da Revista.

O que, de fato, é preciso salientar é a evidente construção de uma preocupação com relação à infância. Ao longo da década de 1930, as páginas de **Educação**

demonstram a ocupação, pela criança, de espaços delimitados para o público infantil no plano da reconstrução nacional. Assim, o que se vê vai além da preocupação com sua formação cívica e com as práticas de higiene. É preciso atentar para o interesse da criança, para o vocabulário adequado a ela, bem como dispor de publicações específicas para o público infantil. No final dos anos trinta, a criança tem um espaço que é seu, no qual se compreende a necessidade de respeitar suas particularidades.

*Parte II***Criança, Sala de Aula e Métodos de Ensino em Portugal**

No âmbito, pois, de uma escola bem portuguesa tornem-se as crianças felizes educando-as na boa ordem e disciplina, nascidas de uma sã organização familiar, sem esquecer que elas formam os alicerces em que se perpetuará o edifício da nacionalidade. A escola portuguesa deverá ser a miniatura atualizada da vida de Portugal – trabalho, ordem, otimismo e alegre confiança no futuro de cada um, que é o futuro da Nação. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 19, 1935, p. 329)

A presente parte tem como objetivo apresentar as reflexões e discussões acerca das concepções de escola, processo de ensino e aprendizagem e criança, publicadas em **Escola Portuguesa** (1934-1974), durante os anos de 1934 e 1940. Para isso, fez-se a leitura e análise dos artigos do referido periódico educacional, bem como de bibliografia de apoio sobre a História da Educação de Portugal, a Educação Nova e os temas que são objetos da pesquisa.

A escolha da fonte de pesquisa portuguesa pautou-se na possibilidade da aproximação e comparação com a fonte brasileira, mediante a publicação no mesmo período e a discussão de temas correlatos, tendo os professores como público alvo. Ademais, o fato de **Escola Portuguesa** caracterizar-se como um órgão do Estado, amplia as condições de análise e comparação entre as fontes, uma vez que ambas divulgam o discurso oficial do Governo de seu país.

Desse modo, esse texto também será dividido em três partes. A primeira delas compreende o contexto histórico do país. A segunda pretende apresentar **Escola Portuguesa** e, em seguida, far-se-á a análise das discussões publicadas no periódico mediante a organização dos objetos de pesquisa nas categorias de análise citadas.

II.1 Contexto Histórico

As discussões presentes em **Escola Portuguesa**, entre os anos de 1934 e 1940, relacionam-se com acontecimentos ocorridos em momentos anteriores ao dessa pesquisa. Muitas alterações que influenciaram a área da educação formal durante o período estudado delimitar-se-iam entre a Ditadura Militar e o Estado Novo. A chegada de Salazar ao Governo pautará definitivamente um novo rumo para a educação nacional portuguesa.

Em 28 de Maio de 1926 ocorreu o Golpe Militar que pôs fim à democracia parlamentar da I República Portuguesa (1910-1926). O descontentamento e a instabilidade governamental, acrescidos das frequentes irregularidades postas à público colaboraram para a existência de certa confiança nas “boas intenções” dos revoltosos, o que culminou na construção de uma imagem propícia para o golpe de estado.

Após o término da Primeira Guerra Mundial, a República Portuguesa encontrava-se, nas palavras de Rui Ramos (2010), arruinada. Com a diminuição das receitas e o aumento do déficit das contas públicas houve um acentuado crescimento da dívida do Estado e a conseqüente ampliação na emissão de moeda para saldá-la. Ademais, a fuga de capital para o estrangeiro, a desvalorização do escudo⁴⁶, a elevação das taxas de juros do Banco de Portugal – que, conforme Ramos (2010), subiram de 5,5% para 9% em 1923 – e a diminuição do poder de compra contribuíram para um grande desequilíbrio orçamental. “O Estado, devido aos seus constrangimentos financeiros, não tinha muito para oferecer. ... Nenhuma das grandes idéias discutidas na imprensa e no parlamento saiu do papel. ... Os esquemas de segurança e proteção social ficaram sem investimento.” (RAMOS, 2010, p. 615).

No que diz respeito à educação, os republicanos bradavam, ainda nos anos finais da Monarquia, que apenas a educação poderia acabar com a miséria das camadas mais necessitadas da população. Nas vésperas da República, solicitava-se a criação de um Ministério da Instrução capaz de efetivar a obrigatoriedade do ensino.

De acordo com Carlota Boto (2004), a escola da República portuguesa era a instituição privilegiada para edificar o imaginário republicano; consolidar uma sociedade

⁴⁶ O Escudo foi a última moeda de Portugal antes do Euro.

emancipada de dogmas da Igreja e substituir a sacralidade pelo civismo. Esperava-se, de fato, a regeneração nacional através da instrução popular.

Tratava-se de consolidar uma sociedade emancipada dos tradicionais dogmas e muito particularmente do poder da Igreja; tratava-se, portanto, de laicizar corações e mentes da população portuguesa; tratava-se, enfim, de substituir a referência firmada pelo plano religioso por uma sacralização de um civismo que – como não poderia deixar de ser – contava com as ferramentas de uma pedagogia política capaz de firmar e conformar almas republicanas. (BOTO, 2004, p. 471)

Embora a instrução tenha sido um tema constante na propaganda republicana, a sua necessária renovação não se concretizava. Rómulo de Carvalho (2008) ressalta que as constantes substituições do Governo não permitiam a continuidade necessária para que qualquer projeto avançasse.

Recordemos que o Ministério da Instrução Pública foi criado por decreto em 7 de Julho de 1913. Daí, até o fim da I República, em consequência da Revolução de 28 de Maio de 1926, decorrem treze anos. Durante esses treze anos houve quarenta ministros da Instrução, sem contar com os que desempenharam o cargo interinamente por motivos diversos, o que dá a média de um ministro por quatro meses. À queda de cada ministro correspondeu, quase sempre, a queda do Governo de que fazia parte. (CARVALHO, 2008, p. 705)

Contudo, há que se salientar que a ação republicana na área do ensino teve também seus méritos, principalmente nos primeiros anos de governo. Carvalho (2008) afirma que as reformas do ensino primário e universitário, ocorridas em 1911, “são documentos que honram o novo regime e que constituíram ativos fatores de progresso da Nação.” (CARVALHO, 2008, p. 709).

Rómulo de Carvalho (2008) reitera ainda que os dados estatísticos dos recenseamentos de 1911 e 1930 – anos mais próximos das datas extremas do período da I República de 1910 e 1926 – indicam que, em 1911, cerca de 75,1% da população portuguesa (incluindo os habitantes do Continente e das Ilhas; homens e mulheres) era analfabeta. Já em 1930, esse índice passa a ser de 67,8%. O número de escolas oficiais primárias também cresceu no período. Entre 1909-1910 havia 5552 escolas primárias oficiais (incluindo masculinas, femininas e mistas); já em 1925-1926, o número era de 6657 escolas em funcionamento. Ademais, cabe salientar que houve um grande incentivo para o ensino profissionalizante. As escolas industriais, comerciais e agrícolas atendiam a

7153 alunos em 1910; já em 1926, esse número dobrou e as escolas atenderam cerca de 14714 alunos.

De qualquer modo, é preciso ressaltar que a República não alcançou seu objetivo de instruir a camada miserável da população. Embora o número de escolas primárias oficiais tenha aumentado, a taxa de analfabetismo continuava alta nos anos finais do regime e, para além disso, os dados demonstravam claramente a exclusão das camadas populares do ensino oficial.

Começa porque de toda a população portuguesa em idade escolar não chegava a um terço a fração que se sentava nos bancos das escolas ... algumas centenas de milhares de crianças, mesmo no termo da I República, ficavam condenadas a um analfabetismo total, à precária vida econômica dos campos e à emigração. Desse menos de um terço que recebia, nas escolas, as primeiras letras, 4 em cada 100 (menos ainda em 1930 do que em 1910) ingressavam no Liceu ... dos 4 em cada 100, uns tantos privilegiados alçavam-se à Universidade e iam construir a fina flor da Nação de onde saíria o poder do Estado com interesses inconfessados na conservação do sistema. (CARVALHO, 2008, p. 716)

Assim, em meio a tantos desencontros na instrução popular, mas principalmente no desequilíbrio econômico, é que a I República vê o seu fim. Com o Golpe de Estado, os militares assumem o governo de um país sedento por alguma estabilidade.

O país sentia-se cansado da instabilidade governamental, das lutas entre os políticos militantes, das disputas parlamentares, dos sobressaltos da vida quotidiana freqüentemente alvoroçada com irregularidades cometidas, e confiou no vigor e nas boas intenções dos revoltosos. (CARVALHO, 2008, p. 720)

Sob a Ditadura Militar, no início do mês do Junho de 1926, chamou-se António de Oliveira Salazar – então Professor de Economia e Finanças da Universidade de Coimbra – para assumir o Ministério das Finanças. “Salazar já era conhecido, num reduzido meio, como pessoa bem informada sobre os assuntos de sua especialidade, com demonstração dada nas suas aulas universitárias e através de palestras e de artigos de imprensa que se tornaram notados.” (CARVALHO, 2008, p. 721). O Professor aceitou o convite, mas retornou à sua cátedra em menos de duas semanas.

Conforme Rómulo de Carvalho (2008), Salazar não era homem para permanecer sentado em frente a uma mesa, ouvindo opiniões diversas, discutindo pontos de vista até

alcançar um consenso. “Era homem para mandar e ser obedecido, sem condescendências nem hesitações.” (CARVALHO, 2008, p. 721).

Contudo, com a eleição do General António Óscar de Fragoso Carmona para Presidente da República⁴⁷, em 1928, Salazar recebe novo convite para a pasta das Finanças. Na época, o déficit continuava enorme e contava-se com o conhecimento técnico de Salazar para a tentativa de alguma melhoria. A princípio, o Professor de Coimbra fez suas exigências, quais sejam, a total subordinação financeira de todos os ministérios ao Ministério das Finanças; corte drástico de despesas e aumento de impostos. Como teve suas exigências acatadas, aceitou-o. Entre 1928 e 1929, Salazar, com seu rigoroso controle das contas, opera o “milagre das finanças públicas” e alcança um *superávit* econômico. Era o que bastava para a imprensa o declarar a “competência olímpica da situação” (RAMOS, 2010, p. 628).

A Ditadura Militar era um aglomerado heterogêneo de grupos – monarquistas, republicanos, católicos e maçons – que só tinha um princípio comum: a rejeição da esquerda republicana. Portanto, o maior trunfo de Salazar foi mesmo sua “capacidade de, a partir de uma ‘posição central’, arbitrar entre a esquerda e a direita da ditadura.” (RAMOS, 2010, p. 630).

Nesse sentido, Rui Ramos (2010) afirma que, embora se costume relacionar a importância de Salazar ao saneamento financeiro e à coordenação de interesses sociais e econômicos perante a crise mundial de 1929, a grande questão que se colocava era de ordem política.

Se a Ditadura acabasse, os “situacionistas” não teriam chances de resistir ao regresso da esquerda ao poder, pois não eram suficientemente coesos para competir em um regime pluripartidário com as esquerdas republicanas. Portanto, a capacidade de mediar a situação era fundamental. Salazar ganhava prestígio.

Em 1931, com os golpes dos “revirahistas⁴⁸” para recuperar o poder na Madeira e em Lisboa, o receio da “situação” se confirmou. Embora a Monarquia e o Catolicismo dividissem opiniões, o autoritarismo não. “A idéia de um governo ‘forte’, livre de

⁴⁷ A Ditadura Militar compreendeu os anos de 1926 a 1933, quando se inicia o Estado Novo português. Embora as Forças Armadas tivessem instaurado um regime autoritário, no qual o Governo concentrava os poderes legislativo e executivo, governando através de decretos-lei, o país ainda era chamado de República.

⁴⁸ O “revirahismo” é o nome dado à atividade política de oposição dos republicanos democráticos ao regime ditatorial. Revirahistas eram, justamente, os republicanos envolvidos no revirahismo.

chicanas parlamentares e com o direito e o dever de ‘intervir’ na sociedade e na economia, era aceite pelo próprio ‘revirvalho’.” (RAMOS, 2010, p. 632).

Em 28 de Maio de 1932, o Governo publicou um projeto de Constituição que havia sido elaborado por Salazar e alguns colaboradores. De acordo com o projeto, o regime continuaria sendo o republicanismo e também se conservariam a bandeira, o hino, bem como a separação entre Igreja e Estado. O princípio da igualdade entre os cidadãos e a enumeração dos direitos e liberdades também estariam mantidos.

Portanto, a proposta para a estruturação política do país não se alterou. Seus principais elementos eram um Chefe de Estado – Presidente da República –, um Chefe de Governo e um Parlamento. Todavia, Ramos (2010) afirma que esses elementos foram

definidos e articulados de modo a estabelecer uma espécie de monarquia constitucional, em que o lugar do rei era ocupado por um presidente da República eleito por sufrágio direto e individual para um mandato de sete anos. Tal como o rei, o presidente, que dispunha de um Conselho de Estado como órgão consultivo, nomeava e exonerava livremente o chefe de Governo e podia dissolver ou interromper o parlamento ... Também tal como o rei, o presidente não governava e todos os seus atos tinham de ser referendados pelo chefe de Governo. Desse modo, o chefe de Governo era o único responsável pela governação, mas só respondia perante o presidente. ... Na prática, tudo isto servia para fazer Salazar depender unicamente de Carmona. (RAMOS, 2010, p. 632-633)

Cabe ressaltar que em Julho de 1932, António de Oliveira Salazar é nomeado Chefe de Governo. Então, embora a presidência da República fosse ocupada pelo General António Óscar de Fragoso Carmona, a função de presidente era exercida por Salazar.

No verão de 1932, a República Portuguesa teve novamente um chefe de Governo civil: António de Oliveira Salazar. ... Com Salazar, ia começar o “Estado Novo”, “nacionalista”, “autoritário” e “corporativo”: um regime assente na chefia pessoal do Estado, no monopólio da atividade política legal por uma organização cívica de apoio ao Governo, e na articulação do Estado com associações sócio-profissionais e locais, as quais se esperava que viessem a estruturar toda a sociedade. (RAMOS, 2010, p. 627)

Como Chefe de Governo, Salazar impôs muito mais do que medidas para a manutenção do equilíbrio das finanças. Sua doutrina abordava também o aspecto do comportamento social e individual dos portugueses. Salazar enfatizava um modo de viver que seguisse valores morais e católicos, valorizava a vida do campo e, de certo modo, a crença de que cada um tinha seu lugar social, previamente definido pela herança familiar,

para ocupar na sociedade. Nessa perspectiva, a escola seria um instrumento valioso de conformação das mentalidades.

Nós não compreenderíamos – nós não poderíamos consentir – que a escola portuguesa fosse neutra neste pleito e ultrapassaria todos os limites que, velada ou claramente, por atos positivos ou por omissão dos seus deveres, ela trabalhasse contra Portugal e ajudasse os inimigos [especialmente o comunismo] da nossa civilização. Por mais longe que vá a nossa tolerância perante as divergências doutrinárias em que muitos pontos dividem os homens, nós somos obrigados a dizer que não reconhecemos liberdade contra a Nação, contra o bem comum, contra a família, contra a moral. Queremos, pelo contrário, que a família e a escola imprimam nas almas a formação, de modo que não mais se apaguem, aqueles altos e nobres sentimentos que distinguem a nossa civilização e profundo amor à sua Pátria, como o dos que a fizeram e pelos séculos fora a engrandeceram. (Salazar, apud CARVALHO, 2008, p. 724)

Antes de delimitar os valores e as ações tomadas por Salazar referentes à educação popular, cabe destacar algumas mudanças que ocorreram ainda no início da Ditadura Militar, após a I República e antes do Estado Novo.

A primeira reforma do ensino primário executada pela Ditadura ocorreu em Maio de 1927 – apenas um ano após o término da I República – e alterou consistentemente as disposições sobre o tempo de escolaridade definido pela Reforma de 1919.

A Reforma republicana de 1919 determinou o ensino primário geral obrigatório, com cinco anos de duração – dos 7 aos 12 anos de idade. Esse grau de ensino fundiu os ensinos primários elementar e complementar, estipulados pela Reforma de 1911. Em 1927, a obrigatoriedade escolar passa a ser de três anos.⁴⁹

Com apenas dois anos de Ditadura Militar, em 1928, Duarte Pacheco já era o sexto Ministro da Instrução Pública que, após curtos seis meses, seria também substituído

⁴⁹ Embora todos os tipos e graus de ensino tenham sido objeto de atenção dos Ministros da Instrução Pública da I República, toda a legislação publicada foi fragmentária, o que impossibilitava uma visão global do sistema escolar, ainda não esboçada. Porém, em 1923, João José da Conceição Camoesas tentou fazê-lo. Camoesas foi o responsável pela redação final do Estatuto da Educação Pública. O documento foi concluído depois de se realizar um inquérito com o professorado e reconhecidos especialistas portugueses da área de educação. O texto apresenta vinte e quatro bases e, dentre tantas especificações, propõe a organização nacional do ensino em três graus – geral, especial e superior –, dos quais o primeiro – geral – compreenderia o ensino infantil (gratuito, sem obrigatoriedade, com duração de 4 anos), o ensino primário (gratuito, obrigatório, em coeducação, com 6 anos de duração) e o secundário (sem gratuidade, sem obrigatoriedade, com 4 anos, correspondendo ao curso geral dos Liceus). O Estatuto constitui “o primeiro plano geral de ensino metodologicamente organizado entre nós nos tempos modernos.” (CARVALHO, 2008, p. 697). Todavia, com a queda do Governo do qual Camoesas era Ministro da Instrução, o Estatuto da Educação Nacional permaneceu apenas como um documento histórico.

por Gustavo Cordeiro Ramos, o primeiro que “se mostrou capaz de corresponder ao pensamento pedagógico de Salazar.” (CARVALHO, 2008, p. 725). Entretanto, Cordeiro Ramos permaneceu no Ministério entre Novembro de 1928 e Julho de 1929. Retornando em Janeiro de 1930.

Como se viu, a questão do analfabetismo nacional, grande incômodo não resolvido pela I República, ainda ecoava nos primeiros anos do novo regime autoritário. Contudo, é preciso compreender que, com a Ditadura, o tema ganha nova perspectiva e inquietações sobre a necessidade – na realidade, sobre a falta dela – de se alfabetizar o povo passam a ser ouvidas com frequência.

A velha questão, mais uma vez equacionada, enquadrar-se-ia agora num ponto de vista eminentemente elitista ... tornava-se legítimo perguntar antes de se admitir qualquer solução para o problema do analfabetismo, se, realmente, interessaria extingui-lo, ou se não seria preferível manter o povo na ignorância pois dela decorrem a sua docilidade, a sua modéstia, a sua paciência, a sua resignação. (CARVALHO, 2008, p. 726)

Nesse sentido, Rómulo de Carvalho (2008) ressalta comentários de pesquisadores e escritores portugueses acerca da desnecessidade da alfabetização. De modo geral, após o 28 de Maio de 1926, muitos consideravam que a aprendizagem das primeiras letras compreendia a corrupção do ativismo da raça e a infelicidade daqueles que as aprendessem, especialmente referindo-se ao povo do campo.

Acompanhado por essas personalidades destacadas da vida nacional portuguesa, Salazar não se encontrava só em suas crenças sobre o analfabetismo popular, embora seja ele reconhecido como o grande construtor do pensamento político do Estado Novo. Ademais, em uma célebre entrevista concedida a António Ferro, em 1933, Salazar enfatizaria sua opinião acerca da divisão de classes e do governo do povo. “Considero ... mais urgente a constituição de vastas *elites* do que ensinar o povo a ler. É que os grandes problemas nacionais têm de ser resolvidos, não pelo povo, mas pelas *elites* enquadrando as massas.” (Salazar apud CARVALHO, 2008, p. 728).

A primeira medida tomada pela Ditadura Militar, apenas 11 dias após o golpe, foi a proibição da coeducação no ensino primário. A primeira reforma educacional data de 17 de Maio de 1927, a qual, como se disse, reduziu, imediatamente, em 2 anos o ensino primário obrigatório, que ainda mantinha-se dividido em dois graus: o elementar

(obrigatório, compreendendo dos 7 aos 10 anos); e o complementar (dos 11 aos 13 anos, ocorrendo em Liceus e Escolas Técnicas). Estabeleceu-se, ainda, uma nova programação das matérias que comporiam o ensino primário elementar, a qual denuncia a estratégia da política nacionalista do novo regime.

Na nova programação dos estudos do ensino elementar dá-se relevo a [tais] matérias ... : Corografia de Portugal e Colônias, História de Portugal e Educação Cívica. A chamada de atenção dos alunos para as possessões ultramarinas portuguesas surge, logo no início do novo regime, como tema de grande preocupação dos governantes. Um decreto de 23 de Fevereiro de 1928 manda intensificar esse estudo considerando “indispensável criar no nosso povo uma opinião colonial, incutindo no espírito de todos os portugueses a noção exata do valor do império ultramarino”. ... Ordenava-se aí também que os trabalhos escolares deveriam iniciar-se e encerrar-se diariamente com a saudação à bandeira nacional. (CARVALHO, 2008, p. 729-730)

Todavia, a reforma de ensino de 1927 logo sofreu alterações. Apesar delas, o que se vê é que a exaltação nacionalista, embora tenha atingido seu apogeu durante a ditadura de Salazar, já estava presente na educação portuguesa antes dela.

Em Outubro de 1928 reduzem-se os programas do currículo escolar. Em Abril de 1929 declara-se que o ensino primário elementar contaria apenas com três anos obrigatórios, sendo o quarto para simples complementaridade. O decreto de Março de 1930 divide, enfim, o ensino primário elementar em dois graus, dos quais o primeiro constitui-se de três anos letivos, no fim deles se realizava um exame final. A aprovação no exame significava a finalização do ensino primário obrigatório. Já o ensino primário complementar se destinava à continuação dos estudos nos Liceus ou Escolas Técnicas. Esse grau de ensino foi extinto em Setembro de 1932.

É interessante, e significativo, aproximar a extinção do ensino primário complementar do ato da sua criação e das palavras que a acompanharam. No preâmbulo do decreto que torna públicos os programas desse grau de ensino, datado de 16 de Janeiro de 1928, considera-se o prejuízo causado à Nação por todos aqueles que pretendem ingressar, à força, nas profissões liberais, fugindo das profissões mecânicas. Assim, lê-se no preâmbulo: “O ferreiro quer o filho médico; o alfaiate quer o filho matemático; o carcereiro quer o filho juiz do Supremo; a operária quer a filha formada em Letras;” [...] Em tais condições ficam despovoadas as escolas técnicas e oficiais e, então, “porque os poderes públicos viram que transviada ia a juventude portuguesa, intentam trazê-la dos estabelecimentos de cultura erudita, de ciência pura, que ficarão reservados aos superiormente inteligentes, para aquelas escolas que a afeiçoem para as mil modalidades da

atividade humana. O primeiro passo nesse rumo está agora na criação das escolas complementares do ensino primário” (CARVALHO, 2008, p. 731)

A partir dessa citação pode-se compreender o interesse pela manutenção da hierarquia social e econômica existente durante os anos da Ditadura. Essa postura tem sua continuidade durante o Estado Novo.

Outras duas medidas tomadas pela Ditadura Militar que precisam ser ressaltadas foram a extinção das Escolas Normais Superiores, destinadas à formação dos professores das escolas complementares, em 15 de Junho de 1926; e das Escolas Normais Primárias de Coimbra, Braga e Ponta Delgada, em 12 de Abril de 1928. Essa última medida foi bastante polêmica e pouco mais de um ano após o encerramento das Escolas Normais Primárias, em Agosto de 1929, foram restabelecidas. De todo modo, vale destacar que essas mesmas escolas foram substituídas, em Julho de 1930, por Escolas do Magistério Primário, destinadas à formação dos professores primários do ensino elementar e da educação infantil. O ingresso nessas escolas – como já ocorria com as anteriores – dependia da aprovação em um exame de admissão. Contudo a escolarização exigida era apenas o segundo ano do ensino primário elementar.

Cordeiro Ramos, durante sua permanência no Governo, foi endurecendo sua atuação enquanto Ministro da Instrução Pública. Em 1933, assina um extenso diploma que reorganiza os serviços de administração e direção, bem como de orientação pedagógica e aperfeiçoamento de ensino. O texto referente aos serviços disciplinares demonstra o controle exercido sobre os professores.

A nenhum funcionário dependente da Direção Geral do Ensino Primário é permitida a discussão pública, oral ou por escrito, de assuntos de serviço, devendo a infração ser punida com suspensão de exercício e vencimento por trinta dias, e demissão no caso de reincidência. (CARVALHO, 2008, p. 735)

Nesse momento, é preciso destacar que, em 11 de Abril de 1933, entra em vigência uma nova Constituição. Inicia-se, assim, um novo regime político em Portugal: o Estado Novo, o qual teria como base a liderança pessoal do Chefe de Governo. A Constituição de 1933 consolidava a criação de “um Estado forte a partir de um Governo forte”, com a total concentração de poderes no executivo. “A aprovação da nova

Constituição constituiu o último passo do processo de transição política que conduziu à institucionalização do Estado Novo.” (PAÇO, 2008, p. 14).

Embora ressaltasse os direitos e liberdades, a proposta de Constituição condicionava a vida pública quando regulava a censura prévia à imprensa e a autorização para o funcionamento de associações.

O que se pode apreender das medidas que foram tomadas, concernentes à educação, especificamente ao ensino primário, desde 1926, é que a formação científica e pedagógica dos professores primários não constituía uma preocupação do novo Governo. Pelo contrário, professor muito bem formado era visto como um perigo para o regime. Portanto, pouca preparação era necessária para ensinar os rudimentos da leitura, escrita e do cálculo; bastava o mínimo. Nessa perspectiva, qualquer um poderia fazê-lo; e com salários muito baixos.

Então, em 30 de Novembro de 1931, com um decreto de autoria do Ministro Gustavo Cordeiro Ramos, surgiam os Postos de Ensino, cujos professores designavam-se Regentes Escolares. Para ser um Regente, nenhuma habilitação docente específica era exigida, apenas dever-se-ia comprovar idoneidade moral e intelectual. Desse modo, a criação dos Postos de Ensino e dos Regentes Escolares acabou por ser a consolidação de uma política educacional pautada na formação precária de professores que, conseqüentemente, garantiria escolas de baixa qualidade para a camada mais pobre da população portuguesa, uma vez que esses Postos só poderiam ser instalados nas “zonas mais recônditas do país, não sendo autorizada a criação de postos ‘em povoações dotadas de escola oficial do ensino primário elementar ou noutras que delas distem menos de dois quilômetros’.” (RIAS, 1998, p. 349).

Conforme Rias (1998), tal decreto foi alvo de muitas críticas por parte dos professores primários das escolas oficiais; uns condenavam a ausência da formação e qualificação dos Regentes Escolares; outros sentiam-se ameaçados pelo possível desemprego.

É certo que, com o fechamento das Escolas do Magistério Primário, em 1936, e a autorização para a oferta da quarta classe – que era, deve-se lembrar, facultativa – nos Postos de Ensino logo fazem com que, na ausência de professores formados, os Regentes

Escolares fossem “colocados em comissão nas escolas do ensino primário, sempre que o quadro não dispusesse dos titulares respectivos.”⁵⁰ (RIAS, 1998, p. 351).

Ora, à política de irrisória formação popular estava atrelada, é evidente, uma consistente ação de educação moral e cívica, com o objetivo de anular os potenciais perigosos que a leitura e a escrita poderiam causar. Desse modo, “o principal papel da escola seria, pois, educar, assentando a instrução sobre as bases de uma mesma educação generalizada cujas normas seriam estabelecidas pelo Estado.” (CARVALHO, 2008, p. 738).

Pautando-se nesse objetivo, ainda em 1932, Cordeiro Ramos decreta a inserção, nos livros de leitura adotados oficialmente, de uma série de frases de natureza e autoria variadas; todas, entretanto, ressaltando o dever com o país e o caráter moral. O conjunto é composto por 113 frases, dentre as quais cita-se, à título de exemplo:

“Obedece e saberás mandar”; “Na família o chefe é o Pai, na escola o chefe é o Mestre, no Estado o chefe é o Governo”; “Mandar não é escravizar: é dirigir. Quanto mais fácil for a obediência, mais suave é o mando”; “A tua Pátria é a mais linda de todas as Pátrias: merece todos os seus sacrifícios”; “Não invejes os que te são superiores, porque estes têm responsabilidades e deveres que tu ignoras”; “Se tu soubesses o que custa mandar, gostarias mais de obedecer toda a vida”. (CARVALHO, 2008, p. 738)

Essas frases foram amplamente divulgadas pela imprensa. A revista **Escola Portuguesa** trazia muitas delas publicadas em suas páginas; especialmente aquelas selecionadas pelo Governo para serem fixadas em todas as escolas, nas bibliotecas, salas de aulas e de leitura, corredores, pátios etc.

A censura e a inculcação ideológica ganhavam fôlego. Em 1935, aprova-se outro decreto que estipula, por sua vez, em seu primeiro artigo, a demissão ou a aposentadoria – para quem lhe tivesse direito – aos funcionários, civis ou militares, que revelassem oposição aos princípios da Constituição de 1933. Além disso, o decreto acrescenta a impossibilidade da nomeação e/ou contratação daqueles contemplados no primeiro artigo.

Todavia, é preciso lembrar que esse endurecimento do regime político português, durante os anos iniciais da década de 1930, não foi uma exclusividade. Toda a Europa assistia a outros regimes ditadores, como o de Mussolini na Itália, e o de Hitler na

⁵⁰ Essa substituição foi possível com o decreto nº 33160, de 21 de Janeiro de 1943.

Alemanha. Entretanto, a estabilidade do regime português parecia um pouco mais delicada, devido, sobretudo a

nossa pequenez e fraco poder defensivo, e a perigosa vizinhança, paredes meias, com uma grande Nação, a Espanha, que em 1931 derrubara a monarquia e instituíra um República fortemente inclinada para a esquerda. As forças tradicionalistas da direita espanhola movimentam-se com mostras de grande desassossego até desencadearem, em 1936, a mortífera guerra civil que terminou com a posse pelo ditador general Franco. (CARVALHO, 2008, p. 753)

Tudo apoiava que a “mão forte” de Salazar se fechasse sobre Portugal. O objetivo era não apenas estabilizar a economia mas, antes disso, proibir a circulação de idéias indesejadas ao bom desenvolvimento nacionalista e cristão da Nação Portuguesa.

De acordo com Ramos (2010), a estabilidade do Governo nunca existiu. Salazar manteve o regime em evolução graças aos equilíbrios, harmonizações realizadas. Nesse sentido, convidou representantes de várias correntes para a formação do Governo; seu objetivo era formar um Governo nacional e de paz.

[Salazar] fez da ambigüidade uma arte. Rodeou-se de personalidades e de grupos contrários uns aos outros, que o tentavam convencer e manipular, e que ele ia convencendo e manipulando. Em 1932, tinha como chefe de gabinete um “republicano moderado” e como secretário pessoal um tenente “integralista”. (RAMOS, 2010, p. 631)

Fazia-se necessário, mais do que nunca, dedicar-se à escola; afastar dela “todos os elementos perigosos instalados no seio do professorado, e aliciar as crianças e os adolescentes com palavras inflamadas de exaltação patriótica e religiosa que fizesse, de cada um, inexpugnável pano de muralha contra as investidas do inimigo traidor e ateu [o comunismo].” (CARVALHO, 2008, p. 753).

Embora Cordeiro Ramos seja considerado o “fiel intérprete” do pensamento pedagógico de Salazar, é a chegada de António Carneiro Pacheco que assinalará um “marco irreversível” na política educativa. É exatamente naquele momento de endurecimento do regime político português, em 1936, que António de Oliveira Salazar nomeia Carneiro Pacheco – Professor da Faculdade de Direito de Lisboa – como Ministro da Instrução Pública. A partir de 18 de Janeiro daquele ano acabaram-se quaisquer pretensões de se instruir a população; era necessário formar-lhe o caráter.

Assim, em Abril de 1936, a Assembléia Nacional aprova a lei nº 1941, intitulada “Remodelação do Ministério de Instrução Pública”. Composta de 12 bases, na primeira

delas, altera o nome da pasta para Ministério da Educação Nacional. A própria alteração do nome do Ministério indica o novo rumo dado à instrução no país. Dentre suas regulamentações, privilegia a educação em detrimento da instrução – o que significa dizer que, para a maioria da população, bastava o ensino rudimentar pautado na leitura, escrita e cálculo, articulado com conteúdos que favorecessem o nacionalismo e o catolicismo –; propõe uma revisão do quadro de disciplinas e de seus programas – estabelecendo o currículo obrigatório para o ensino primário, composto pelas disciplinas de Língua Portuguesa (leitura, redação e feitos pátrios), Aritmética e Sistema Métrico, Moral, Educação Física e Canto Coral –; define a existência, em todas as salas de aula do ensino primário, de um crucifixo por detrás e acima da cadeira do professor; estipula a intervenção do Estado no casamento das professoras; além de instituir o livro único.

Com relação ao livro único, António Gomes Ferreira (1999) ressalta que a lei estabelece a utilização de um único compêndio para cada ano escolar – nas disciplinas curriculares de História de Portugal; História Geral; Filosofia; Educação Moral e Cívica – em todos os estabelecimentos de ensino primário do país.

Em 1937, abre-se concurso para a escolha do texto do livro único. Como era de se esperar, nenhum modelo apresentado foi aprovado. Por isso, encarregou-se uma comissão de técnicos de reconhecidos méritos para fazê-lo. “Os livros publicados sob a chancela daquela comissão são claros instrumentos de propaganda do Estado Novo, encarecendo, sobretudo, tudo o que eram instituições fundamentais do seu ideário.” (FERREIRA, 1999, p. 140).

De qualquer modo, os livros únicos foram divulgados a partir de 1940 e referiam-se somente às três primeiras classes do ensino primário. Aliás, o livro da terceira classe tornou-se público apenas em 1950. Para a quarta classe existiam títulos variados, todos dependentes da aprovação do Governo.

Considerados na sua globalidade, estes manuais cujo caráter nacionalista tem sido sobejamente denunciado, mostram-se, sobretudo, profundamente ideológicos. De fato, as referências de teor nacionalista não são, em alguns casos, relevantes e, por outro lado, o nacionalismo era tão só um dos elementos da fundamentação ideológica do Estado Novo e, seguramente, não o mais emergente. Na verdade, o que mais ressalta nestes livros dos três primeiros anos de escolaridade, quando comparados com livros congêneres publicados durante a década de 30, é o espaço dedicado à religião. Cada um dos três livros apresenta dezenas de páginas de doutrina católica, que deveriam funcionar como

catecismo (*O livro da primeira classe; O livro da segunda classe; O livro da terceira classe*), para além de outras tantas com referências a aspectos de natureza religiosa. Em face do espaço ocupado, não temos dúvida que o Estado Novo considerava a religião católica como uma trave estruturante da sua ideologia. (FERREIRA, 1999, p. 140)

Além da religião, Ferreira (1999) aponta a existência de marcas significativas relacionadas à valorização do meio rural, da família e dos valores morais; já o patriotismo está mais presente no livro único da terceira classe.

Esses livros povoavam-se de pais, filhos, amigos, animais, plantas, brinquedos, desenhavam recantos de localidades, de casas e jardins, sugeriam-nos situações de afeto, de caridade, de lealdade, de consentida obediência e paternal autoridade. As relações familiares e sociais, apresentavam-se bem definidas mas delicadas e benevolentes. (FERREIRA, 1999, p. 144)

Vale ainda ressaltar a opinião de António Nóvoa (2005) sobre o assunto. Para o autor, com a instauração dos livros únicos, o regime salazarista assegurava a “qualidade formal dos manuais, bem como do controle dos seus conteúdos e, sobretudo, das suas doutrinas. Esta decisão contribui para uma uniformização do trabalho pedagógico, no quadro de uma cultura didática normativa.” (NÓVOA, 2005, p. 91).

Embora a duração do ensino e as disciplinas curriculares tenham sido reduzidos durante o Estado Novo, bem como a formação de professores primários tenha deixado de existir a partir de 1936, Nóvoa (2005) salienta que é preciso ponderar sobre a redução do índice de analfabetismo no período.

De acordo com Nóvoa (2005), em 1920, ainda durante a I República, a população analfabeta alcançava 66%. Essa indicação caiu para 62% em 1930; 49% em 1940; e chega a 30% em 1960. Assim, o autor considera que é preciso “examinar o pragmatismo do Estado Novo, orientado por concepções de escolaridade mínima, de enquadramento moral e de controle da mobilidade social.” (NÓVOA, 2005, p. 97). O discurso dominante deve ser analisado, portanto, a partir da perspectiva da instrução mínima acrescida da formação do caráter, sem a qual não faria sentido.

Por sua vez, Rómulo de Carvalho (2008) verifica o aumento da frequência escolar nos diversos graus e tipos de ensino durante a Ditadura Militar e o Estado Novo. Mas pondera que, por si só, os números nada mais demonstram do que o aumento da frequência.

Mas, se eram maiores o número de estudantes, o número de professores e o número de escolas, quais eram as condições de funcionamento dessas escolas, qual a formação pedagógica e científica desses professores, qual o aproveitamento desses estudantes? Sobre isto nada dizem os números mas a realidade afirma-nos que a situação do ensino era muito precária, o que só se tornava possível conhecer espreitando para os bastidores da cena em que os fatos decorriam. (CARVALHO, 2008, p. 773)

De qualquer modo, apesar do contexto educativo, é preciso evidenciar que a política econômica de Salazar trouxe benefícios para o desenvolvimento de Portugal. Até 1939, as receitas e despesas praticamente não aumentaram. Havia um equilíbrio orçamental e estabilização da moeda.

A Lei de Reconstituição Econômica de 24 de Maio de 1935 previu investimentos de 8550 milhões de escudos em quinze anos, metade no rearmamento das Forças Armadas, e outra metade em infra-estruturas de transporte, comunicação, produção de energia e irrigação. Tudo desta vez seria feito pelo próprio Estado, com receitas próprias, em vez de por concessionários através do crédito. Significativamente, o serviço da dívida pública externa em relação às receitas passou de 9% em 1926 para 6% em 1938 – e chegaria a 0,6% em 1950. (RAMOS, 2010, p. 641)

No que diz respeito à atuação de Carneiro Pacheco – o grande executor do pensamento de Salazar – na pasta do Ministério da Educação Nacional, reitera-se que, durante seus quatro anos e meio de trabalho, seu maior lema foi “Deus, Pátria e Família”. Todas as suas ações tiveram como objetivo a moldagem dos alunos ao modelo nacionalista e católico do regime. Dentre suas obras, a de maior dimensão foi a criação da “Mocidade Portuguesa”, a qual “obrigou toda a juventude do país à disciplina de uma farda e ao compasso de um hino” (CARVALHO, 2008, p. 778).

A “Mocidade Portuguesa” era de responsabilidade do Ministério da Educação Nacional e, conforme Ramos (2010), cerca de três quartos dos estudantes dos liceus e das escolas técnicas participava de suas atividades. De modo geral, a “Mocidade” caracterizava-se como uma entidade paramilitar, com hinos, uniformes, além de hábitos e rotinas muito bem definidos. Seu objetivo era a formação do novo português e, é claro, a garantia da inculcação ideológica do Estado. Outras entidades foram criadas para auxiliar nesse objetivo, como a “Mocidade Portuguesa Feminina” e a “Obra das Mães”, que dentre outras atividades, coordenava o cuidado de crianças pequenas e orientava a educação familiar por meio do trabalho com as mães.

Partindo da certeza de que não há deficiências morais ou econômicas que legitimem exonerar-se a família do encargo de educadora, propusemo-nos naturalmente enfrentar a dupla crise por adequadas diretrizes da educação na escola, oficina dos pais de amanhã, e por meio extra-escolares de reeducação social destinados a corrigir e suprir aquelas deficiências, nos de hoje, combatendo egoísmos, ensinando, exortando ao cumprimento do dever. Foi assim que nasceu a *Obra das Mães*, para restaurar na família a consciência da sua indeclinável missão de educar os portugueses de amanhã e para aumentar a sua capacidade educadora: mediante simples processos de bom senso, que começam na glorificação da maternidade e no fortalecimento dos laços morais pela lição do melhor exemplo, e vão até à elevação da cultura em princípios elementares de higiene e em regras sociais de cooperação entre as famílias. (ESCOLA PORTUGUESA, a. VI, n. 269, 1939, p. 170)

Apesar da intrínseca relação entre o pensamento de Salazar e as ações de Carneiro Pacheco no Ministério da Educação Nacional, Rómulo de Carvalho (2008) afirma não se conhecer o motivo da exoneração do Ministro, o que se deu em 28 de Agosto de 1940. De qualquer modo, seus sucessores pouco alteraram as diretrizes firmadas por ele. Mas, com a notável falta de professores primários, foram reabertas – com algumas modificações na organização do curso, como a redução de sua duração de 3 para 2 anos – as Escolas de Magistério Primário, em 1942.

A reabertura das escolas foi incentivada pelo “Plano dos Centenários”, proposto por Salazar, em 1940, para a comemoração do aniversário da Restauração de 1640. O Plano previa a construção de 12500 salas de aula no período de dez anos, ou seja, até 1950. Conforme as salas eram erguidas, mais evidente se tornava a carência de professores.

É preciso ainda destacar outro impulso dado no sentido da extinção do analfabetismo em Portugal. Trata-se da promulgação do “Plano de Educação Popular”, em Outubro de 1952. O primeiro objetivo do Plano era “tornar ‘exequível o princípio da escolaridade obrigatória.’” (CARVALHO, 2008, p. 785). Dentre as medidas tomadas, estava a penalização de quem fugisse à obrigatoriedade escolar. Ademais, muitas atividades foram relacionadas à posse do diploma escolar, como o acesso ao trabalho no comércio e na indústria, a obtenção da habilitação para conduzir, autorização para emigração, dentre outras. Assim, em 1961, Portugal via sua escolarização completa ao nível do ensino primário.

II.2 Revista **Escola Portuguesa**

O periódico educacional **Escola Portuguesa** foi instituído pelo decreto de número 22369, de 30 de março de 1933, caracterizando-se como uma publicação de responsabilidade da Direção-Geral do Ensino Primário, cujo ciclo de vida compreende os anos de 1934 a 1974. Assim como no caso brasileiro, trata-se de uma iniciativa governamental.

O editorial de seu primeiro exemplar, publicado em 11 de Outubro de 1934, salienta que toda a renovação educacional que se vinha delineando em Portugal, a partir da sanção do referido decreto, ficaria imperfeita sem a existência do periódico. Ademais, afirma-se que “seria preciso justificar a publicação deste *Boletim*, se acaso não estivesse já demonstrada e verificada a conveniência de existirem serviços de orientação pedagógica e aperfeiçoamento do ensino primário.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n.1, 1934, p.1).

Ainda conforme o editorial inaugural de **Escola Portuguesa** (a. I, n. 1, 1934), assinado por Braga Paixão – então Diretor Geral do Ensino Primário –, a escola é um “instrumento de consolidação das virtudes herdadas, e de desenvolvimento e valorização de aptidões, posto ao serviço do engrandecimento e da perpetuação da Pátria.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 1, 1934, p. 1). Nesse sentido, o Diretor Geral ressalta a importância de se definir e rememorar uma doutrina pedagógica nacional, divulgando uma técnica conveniente para a educação. “Hão de desta forma abrasar-se as almas, e adestrar-se e esclarecer-se os esforços, na inspiração e para a realização de uma só vontade – aquela que possa rigorosamente satisfazer ao interesse nacional.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 1, 1934, p. 1).

Desse modo, é possível constatar que a Revista **Escola Portuguesa** pretende divulgar o pensamento educacional oficial e, então, “satisfazer o interesse nacional”. Por esse motivo, como tão bem evidenciou Antonio Nóvoa (1993), o periódico constitui uma fonte essencial para o estudo da educação em Portugal no período de sua publicação, uma vez que apresenta uma multiplicidade de objetivos, além de ter sido de amplo acesso dos professores. Para Luís Reis Torgal (2009b), **Escola Portuguesa**, enquanto boletim oficial

do ensino primário, é uma importante fonte no plano de educação salazarista, a qual “não poderia deixar de exprimir a ideologia do regime.” (TORGAL, 2009b, p. 301).

António Nóvoa (1993) destaca que se pode dividir o ciclo de vida de **Escola Portuguesa** em três fases distintas, mediante seus aspectos formais e seus objetivos. A presente pesquisa insere-se na primeira fase da publicação do periódico, conforme a divisão estabelecida por António Nóvoa (1993).

A primeira (1934/1957/58), coincide com a periodicidade semanal e com o papel central desempenhado, ao nível da colaboração pelos inspetores-orientadores, por diversos responsáveis do Ministério e por figuras destacadas do regime (a nível político-cultural). Caracteriza-se pela existência de uma forte componente ideológica e “propagandísticas”, sendo perceptível que se visa defender a “escola nacionalista” ao serviço da Revolução Nacional e assegurar uma formação dos professores em conformidade com o “espírito do Estado Novo”. Entre 1958 e 1974 o periódico é reestruturado, alterando o aspecto formal (impresso a cores), apresenta agora maior número de fotografias e material iconográfico e novas seções) e assumindo uma natureza mais “científico-pedagógica”, devido ao reforço da colaboração de alunos e professores das escolas do magistério. Embora não perca a componente laudatória do regime e o caráter político-ideológico nacionalista, o boletim aparece mais centrado nos problemas educativos na ótica das ciências da educação, da criança e da família. A partir do número de Junho de 1974, e na sequência do *25 de Abril*, o suplemento deixa de ser editado e os últimos números do periódico já revelam algumas das transformações entretanto ocorridas no pensamento político-educativo português. É o momento terminal da *Escola Portuguesa*. (NÓVOA, 1993, p. 400)

Assim, essa tese debruçar-se-á na análise dos seis anos iniciais da publicação da Revista. Portanto, no momento em que sua circulação era semanal e seus principais colaboradores eram Inspetores-orientadores.

Todavia, é preciso ressaltar que o periódico publicado pela Direção-Geral do Ensino Primário tem sua estrutura alterada ao longo do período estudado. O primeiro ano de publicação da **Escola Portuguesa** é marcado pelos princípios educacionais que balizaram o Estado Novo português. No início, cerca de um terço do periódico é composto pela seção “Do Diário do Governo” – a qual apresenta decretos, nomeações, informes, portarias e despachos oficiais. Além dela, há a seção “Fatos e Comentários”. No primeiro ano, o artigo de abertura do semanário relaciona um tema educacional com o Estado Novo, suas expectativas e delimitações. Há, na sequência, um artigo com orientações pedagógicas ou textos teóricos acerca das tendências educacionais.

Os artigos sobre metodologia de ensino são escritos por professores e inspetores e, de modo geral, descrevem práticas docentes; expõem formas de ensinar. A discussão sobre o que se entendia como os melhores métodos para o ensino, principalmente da leitura e da escrita, está presente nas páginas da Revista.

Contudo, a partir de 1936 notam-se mudanças na publicação. Os artigos sobre a discussão dos métodos deixam de ser publicados; os princípios da Ditadura Salazar são fortemente evidenciados, assim como a religião. As páginas de **Escola Portuguesa** evidenciam a presença do governo e da doutrina cristã.

Em 1937, novos textos sobre a prática pedagógica surgem na Revista através da seção “Didática”. Entretanto, ela é composta por planos de aulas; não há discussões, nem contribuições de diferentes autores. São sempre os mesmos...ensinando o que se deve ensinar.

Já a seção “Vida Escolar” – publicada desde Abril de 1937 – como o nome já anuncia, trata do cotidiano escolar, dos aspectos importantes da vivência na escola. Assim, por um longo período se vê publicado, por exemplo, textos sobre o crucifixo na sala de aula. Ponto caro ao Regime.

É certo que **Escola Portuguesa** tem sido fonte de pesquisa de muitos estudiosos da educação portuguesa. Dentre os trabalhos publicados a seu respeito, vale destacar o de Márcia Cristina de Oliveira Mello (2007).

Em sua tese de doutorado, Márcia estudou a alfabetização na imprensa periódica educacional paulista, tendo como um de seus objetivos “identificar, analisar e compreender idéias escolanovistas sobre alfabetização veiculadas em revistas oficiais do ensino público paulista”. (MELLO, 2007, p. 18). Contudo, buscando “ampliar o diálogo com outros pesquisadores [da área de história da educação].” (MELLO, 2007, p. 16), Márcia realizou um estágio de doutoramento em Portugal, no qual analisou os artigos de **Escola Portuguesa**, publicados entre 1934 e 1943, com o intuito de “verificar como as questões relacionadas à educação foram tratadas em Portugal, no âmbito da imprensa periódica educacional.” (MELLO, 2007, p. 16)⁵¹.

⁵¹ Os resultados do estágio de doutoramento foram publicados nos Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado em Goiânia, em 2006., estando disponível em CD-ROM e na internet.

A pesquisa de Márcia é uma interlocutora especialmente interessante, pois, ao abarcar um período muito próximo ao dessa tese, tendo como parte de suas fontes tanto **Escola Portuguesa** como **Educação**, buscou compreender a veiculação de idéias do Movimento da Escola Nova acerca do processo de alfabetização.

Entretanto, é possível ainda elencar uma série de outros trabalhos que tiveram a revista portuguesa como fonte de pesquisa. Dentre eles, “Um olhar sobre a Inspeção no Ensino Primário (1940-1960), de Isabel Maria Oliveira Gomes (2005); “Os professores primários no Estado Novo. Da formação inicial à atividade docente”, de Raul da Silva Mendes (2001); dentre outros.

II.3 Analisando **Escola Portuguesa**: quando as categorias organizam a discussão

II.3.1 A Nova Escola do Estado Novo

A análise sobre a função da escola mediante os artigos publicados em **Escola Portuguesa**, entre 1934 e 1940, possibilita identificar o interesse claro de definir uma concepção única de escola; delimitar e esclarecer, entre todos os envolvidos no ensino primário, a definição e os objetivos da instituição escolar. Assim, já no primeiro exemplar de **Escola Portuguesa** publica-se – na seção de “Serviços de orientação pedagógica e aperfeiçoamento do ensino primário” uma circular da Direção Geral do Ensino Primário, datada de 28/05/1934 – a “definição do conceito de ‘Escola’” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n.1), uma vez que se pretende “assentar em completa uniformidade de vistas e perfeito entendimento – das autoridades escolares e de todos os agentes de ensino – sobre o que seja a instituição escolar.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n.1, p.4).

De acordo com Braga Paixão, então Diretor Geral do Ensino Primário, a escola tem como objetivo preparar o homem de que a sociedade precisa. Assim, o Diretor afirma a necessidade de uma doutrina pedagógica nacional, que “abrase” as almas, “adestre e esclareça” os esforços para que se “possa rigorosamente satisfazer ao interesse nacional.”

(ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n.1, p.1). Desse modo, a escola é compreendida como um “instrumento de consolidação das virtudes herdadas, e de desenvolvimento e valorização de aptidões, posto ao serviço do engrandecimento e da perpetuação da Pátria.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n.1, p.1).

Ora, o que se espera da escola é que forme homens de acordo com as tendências nacionalistas e os princípios sociais e políticos que dirigem o Estado Novo; cultivando o amor ao país, o orgulho pelas glórias do passado, a confiança no esforço do presente e a fé no grande destino da Pátria Portuguesa. Nesse sentido, afirma-se que “o primeiro dever da escola, qualquer que seja o país onde ela exista, consiste em pôr-se de acordo com as realidades desse país no momento histórico que ele atravessa.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n.2, p.1). Essas são as primeiras palavras do editorial do segundo exemplar de **Escola Portuguesa**. Por si, já dizem muito; anunciando o limite que conformaria a escola naqueles anos de Estado Novo.

Cabe ressaltar, entretanto, que a compreensão da instituição escolar como um instrumento de consolidação do imaginário que se quer construir não é uma característica exclusiva do Salazarismo. A República portuguesa – embora com repertório ideológico oposto ao do Estado Novo – já intentava ter na escola um dispositivo estratégico para disseminação dos valores que pregava. Carlota Boto (2004) afirma que, com a proclamação da república portuguesa, “a escolarização passaria a ser tomada ... como instituição privilegiada para edificar o imaginário republicano, em sua forma mais plena.” (BOTO, 2004, p. 466).

Nesse sentido, Rómulo de Carvalho (2001) afirma que o governo de Oliveira Salazar não tinha como objetivo apenas ordenar a vida econômica e financeira do país, outra grande prioridade era a defesa contra a circulação de idéias que “infectassem” a sociedade. Assim, mais do nunca, era necessário atentar para a escola, afastando dela os elementos perigosos do comunismo e as idéias liberais da I República finda. Para tanto, as inflamações patrióticas, nacionalistas e essencialmente cristãs deveriam ocupar lugar especial no dia-a-dia escolar.

Seria, portanto, necessário que a par dessa tímida instrução se impusessem regras de educação moral e cívica, tão precisas e tão bem aplicadas que anulassem, na raiz, os virtuais perigos que a leitura e a escrita acarretavam. O principal papel da escola seria, pois, educar, assentando a instrução sobre as bases de uma mesma educação

generalizada cujas normas seriam estabelecidas pelo Estado. (CARVALHO, 2001, p. 738)

Numa crítica aberta à política de educação que defendia a instrução como meio de mobilidade social e que fundamentava nos estudos a melhoria da qualidade de vida, através da realização de trabalhos mais qualificados, a palestra do Inspetor-orientador Miguel Maria da Silva Portugal – transmitida pela Emissora Nacional em 08 de março de 1935 – destaca a necessidade de se alterar a política do ensino para tornar Portugal uma nação grande e próspera. “Outra tem de ser a nossa ação, a ação da escola primária portuguesa, se quisermos a valer criar a ‘mentalidade nova que fará ressurgir Portugal.’” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I. n. 23, 1935, p. 432).

De acordo com Francisco da Cunha Leão – Inspetor orientador, adjunto do Diretor Geral do Ensino Primário – o primeiro dever da escola de Portugal é ser portuguesa e, assim o será quando “sua atividade estiver de harmonia, em convergências com os supremos interesses da Nação.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n.2, 1934, p.1). A escola portuguesa deve, então, formar os amantes da Pátria e do bem estar coletivo, seguindo ideais cristãos e contribuindo para a harmonia e o crescimento do país. Nesse sentido, não é qualquer valorização do homem que lhe interessa. Ela só é válida se refletir no benefício maior da coletividade.

A escola deve integrar-se no pensamento do Estado expresso no Estatuto Constitucional, e dentro desse pensamento criar e desenvolver valores morais que vão alimentar a existência eterna da Pátria e promover o seu enriquecimento espiritual. Não pode entrar na escola tudo o que procure diminuir ou deformar esse pensamento, e escola que o não sirva com pureza e fidelidade não tem razão de existir, porque não serve a glória da Nação a que precisa de estar sempre subordinada. ... Nós precisamos de refazer a nossa educação, tornando-a instrumento revigorizador das energias nacionais, para com ela e nela refazermos a nossa vida, colocando-a totalmente no serviço da Nação. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 7, 1934, p. 109-110)

Conforme Jónatas Matoso (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 17, 1934) – Inspetor escolar – pretende-se que a escola conserve e mantenha a disciplina, o culto da moral, o respeito pelas boas tradições portuguesas e o desejo de engrandecer a nação. Ademais, o desenvolvimento das “tendências infantis” deve ser restringido de acordo com sua utilidade coletiva. O ensino deve ser dirigido para acordar nas crianças o “verdadeiro patriotismo” em detrimento do individualismo exacerbado.

[A escola] deve formar o homem, moralmente forte e desassombrado, confiante na vida e no valor do seu esforço; promover a cultura da iniciativa, da perseverança, dos hábitos do trabalho individual ou coletivo, o culto da probidade, do dever, do sentimento de responsabilidade e da justiça, da disciplina interior da subordinação dos interesses particulares ao interesse geral. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n.1, 1934, p.2)

De acordo com Garcia Domingues (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 38, 1935) – Inspetor orientador –, a adequada formação da personalidade humana deve ser o primeiro objetivo da educação nacional. Para justificar sua afirmação, observa que a grandeza da Pátria se mede, antes, pela “beleza e perfeição das personalidades que a encarnam, representam e simbolizam.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 38, 1935, p. 691). E define: “a educação da personalidade é aquela educação que torna o espírito do educando na sua totalidade e o considera nas diversas manifestações dessa totalidade: inteligência, afeição e vontade.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 38, 1935, p. 692).

A leitura atenta dos artigos de **Escola Portuguesa** denota, entretanto, alguma alteração entre o que se esperava da formação escolar entre meados e finais da década de 1930. Entre 1934 e 1936, embora as questões do nacionalismo e dos valores cristãos estejam fortemente marcadas nos discursos, os autores referem-se ainda a uma educação mais integral que, de certa forma, relaciona o aprendizado das virtudes e o do intelecto. A partir de 1937, a formação intelectual, comumente relacionada com a instrução, praticamente desaparece dos discursos oficiais e a questão da educação – no sentido da formação moral e religiosa – se sobressai.

Nesse sentido, cabe ressaltar que António Nóvoa (1992) identifica o ano de 1936 como um marco na política educacional portuguesa. Conforme o autor, no período delimitado entre 1936 e o pós-guerra, houve uma grande tentativa de se edificar uma escola nacionalista em Portugal, a qual se baseou numa forte inculcação ideológica e moral. “A escola é investida ‘principalmente como uma agência, não de transmissão de conhecimentos (instrução), mas de formação da consciência (educação).” (NÓVOA, 1992, p. 459).

Nesse sentido, é curioso comparar dois trechos retirados dos editoriais de **Escola Portuguesa**. O primeiro deles é datado de 30/4/1936 (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n.

81, 1936) – assinado por Manuel Múrias, Professor da Escola do Magistério Primário de Lisboa – e possibilita perceber a referência a uma educação integral

*Se a função da escola é educar, importa que assentemos no sentido desta palavra. ... educação, na Escola, ... abrange, sem dúvida, a educação moral, mas também a educação física e intelectual. Acresce que o ensino pouca coisa é, se não for elemento de educação integral. Ensinar, propriamente, é suscitar o aparecimento de novos conhecimentos já adquiridos. Ora, se o entendermos assim, a função do professor não consistirá apenas em *transmitir conhecimentos* ... o esforço do mestre deve consistir em prender novos conhecimentos aos que já possui o discípulo, pelo que não pode prescindir do estudo metucioso das crianças, de cuja educação tem o encargo: conhecê-las, isto é, averiguar as suas tendências morais, as suas aptidões intelectuais e as suas possibilidades físicas. (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 81, 1936, p. 187)*

Já o segundo, a seguir, é um artigo do Professor Domingos Evangelista, de 4/3/1937, o qual reitera que o mais importante não era saber muito, mas fazer valer o pouco que se sabe. Em outro artigo, publicado no mesmo ano e intitulado “Escola e nacionalismo” (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 123, 1937), o Professor Domingos ressalta a importância do “educar no bom sentido”.

*A escola tem de servir o Estado. ... O nacionalismo é o ressurgimento das virtudes cívicas do nosso povo, é a compreensão de que podemos ainda ser grandes, se firmemente nos resolvermos a tomar “Deus e Pátria” como nosso lema de hoje. ... Escola laica? Absurdo! ... A escola, servindo o nacionalismo, cumpre o seu dever, porque serve a Pátria nas suas mais ricas esperanças, na sua fé mais ansiosa. *Educar, mas educar no bom sentido*, tendo em vista desenvolver as forças espirituais do individuo, tendo em vista sempre as condições especiais da língua, da raça, da tendência colonizadora, da força, da tradição! (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 123, 1937, p. 139, grifo meu)*

Faz-se interessante indicar – apenas com o intuito de informar, uma vez que a questão será devidamente abordada na discussão sobre métodos de ensino – que também se notam alterações na discussão sobre a prática pedagógica ou nas proposições de atividades escolares, entre meados e finais da década de 1930.

O Professor José Maria Gaspar, no artigo “Os limites da instrução” (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 145, 1937, p. 297) anuncia o pressuposto que parece apoiar a ênfase corrente da educação em detrimento da instrução, afirmando que “o aumento da inteligência foi diretamente proporcional à diminuição da moralidade.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 145, 1937, p. 297).

Em setembro de 1938, o editorial de **Escola Portuguesa** (a. IV, n. 203, 1938, p. 545) ressalta essa compreensão.

A escola do Estado Novo não é uma escola liberal, no sentido de que é sua função principal educar e não instruir. A este respeito é particularmente elucidativo o diploma que fixa os programas do ensino primário elementar, em cujas luminosas observações se escreve o seguinte: “A função da escola é preparar as crianças para a utilização e bom rendimento das suas riquezas espirituais”; e mais adiante: “Como já foi advertido, para a formação moral convergem todas as atividades escolares”. (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 203, 1938, p. 546)

Sob essa perspectiva, de educar e não instruir, pode-se também compreender a educação destinada aos camponeses e a tentativa de fixação dessa população no campo. Com relação à escolarização rural, dois objetivos deveriam ser alcançados, quais sejam a diminuição do êxodo rural e a instrução básica, mínima, preferencialmente que habilitasse para a vida no campo, não o treino do intelecto.

Assim, defendendo a idéia de que a escola primária tem papel primordial na renovação da mentalidade portuguesa, Miguel Portugal afirma ser fundamental que ela realize “um esforço inteligente e persistente de doutrinação – a pais e a filhos – que fixe, oriente, esclareça e atualize constantemente o homem no amanhã do solo, na exploração caseira de toda a indústria ou riqueza que com ele se relacione.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I. n. 23, 1935, p. 432).

De acordo com António Nóvoa (1992), algumas medidas como a redução da escolaridade obrigatória (1930), a criação dos postos de ensino (1931), a adequação do ensino aos valores da moral cristã (1935), bem como a simplificação dos programas (1929-1937) denotam o objetivo da política educativa promovida pelo Estado Novo, qual seja, de possibilitar o acesso à escola para a maioria da população sem, contudo, relacionar a aquisição do conhecimento escolar com a mobilidade social. “O ensino primário procura vivificar o lugar que cada um ocupa na ordem social.” (NÓVOA, 1992, p. 481).

No que diz respeito à fixação do homem do campo, a escola – especialmente a escola rural – passa a ser o local no qual ocorrerá uma política de valorização do meio e o incentivo à permanência na terra. Palestras e atividades voltadas à vida campestre tornam-se freqüentes.

O discurso proferido por Salazar em 12/5/1935, na sede da Liga 28 de Maio, enaltece essa relação entre a escolarização e a fixação do homem no campo.

Oiço muitas vezes dizer aos homens da minha aldeia: “Gostava que os pequenos soubessem ler para os tirar da enxada.” E eu gostaria bem mais que eles dissessem: “Gostaria que os pequenos soubesse ler, para poderem tirar melhor rendimento da enxada.” Precisamos convencer o povo de que a felicidade não se consegue buscando-a através da vida moderna e dos seus artifícios, mas procurando a adaptação de cada um às características do ambiente exterior. (SALAZAR apud NÓVOA, 1992, p. 480)

No artigo “A reorganização do ensino primário” – o qual constitui um trecho da entrevista concedida pelo Ministro da Instrução Pública, Dr. Eusébio Tamagnini, ao jornal *Diário da Manhã*, publicada em 28/05/1935 – o Ministro reafirma a escola enquanto instituição transmissora das campanhas nacionais. E, nesse sentido, ressalta a importância da realização, nas escolas rurais, de palestras e o desenvolvimento de atividades voltadas para o enriquecimento da vida no campo.

E essa política escolar permitiu também que a escola servisse de transmissora das campanhas nacionais, como as do ensino colonial e da difusão da apicultura. Para o efeito realizaram-se milhares de palestras apícolas com assistência pública e inauguraram-se algumas centenas de colméias. Estas centenas de colméias serão amanhã muitos milhares! (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 36, 1935, p. 661)

Em outubro de 1935, o Engenheiro Agrônomo Luiz Quartin Graça anuncia o início da publicação, na revista **Escola Portuguesa**, de uma série de artigos de divulgação sobre a apicultura que, dentre as indústrias caseiras⁵², era considerada uma das mais interessantes e valiosas.

E à escola rural incumbe a pesada mas simpática tarefa de, desde o início, despertar na mocidade que a frequênta o prazer e o interesse pela vida no campo. ... Há que contrariar a fuga do campo, que tantos malefícios tem acarretado. E é preciso também que todos os que estejam em condições de o fazer contribuam para que a vida das populações rurais seja mais alegre, mais cômoda e mais desafogada. A escola primária deve estar à cabeça desse núcleo de renovadores e de amigos da vida do campo. Ninguém melhor do que a escola rural pode ir preparando, elementarmente, compreende-se, as raparigas para a vida que, na sua quase totalidade, virão a ter. (ESCOLA PORTUGUESA, a.II, n. 53, 1935, p. 17)

⁵² O autor define como indústrias caseiras a avicultura, cunicultura, apicultura, laticínios e higiene animal.

No mesmo sentido, Miguel Portugal (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 23, 1935) defende iniciativas escolares que salientam a importância da vida rural e que instrumentalizem novas atividades, como, por exemplo, a já referida apicultura.

Iniciaremos esta nova atitude pela apicultura, isto é, pela exploração das abelhas. Iremos depois, a pouco e pouco, com método e segurança, à sericicultura, à avicultura, à cunicultura, à floricultura, à pomicultura, à cultura do linho, enfim a todo o gênero de trabalho que, podendo ser feito por todos e útil a todos, tem por base a exploração do solo tão fértil de Portugal. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I. n. 23, 1935, p. 432-433)

Outro ponto interessante para se refletir é a importância dada ao ensino primário, a qual se justifica, de acordo com os artigos de **Escola Portuguesa**, na possibilidade de dar continuidade à obra do Estado; na baixa escolarização da população; e no fato de que a maioria dos alunos abandonaria a escola ao seu término; portanto, não frequentaria outras escolas.

Corroborando com o reconhecimento da importância do ensino primário, António J. de Sá Oliveira (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 51, 1935) – Reitor do Liceu Normal de Lisboa – defende que ao organizar a escola sob um único comando, o Estado, além de cumprir o seu dever, garante o ressurgimento da nação e a continuidade da sua obra.

O General João de Almeida (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 32, 1935) referindo-se ao abandono escolar após o término do ensino primário, salienta:

Todos os instrumentos de ação educativa devem conjugar os seus esforços neste único objetivo: fazer das crianças portuguesas homens capazes de trazerem para a Nação um rendimento espiritual e material maior e mais útil dentro da sua profissão, para que, de hora para hora, seja mais completa a unidade moral dos portugueses e mais perfeita a noção imperialista que os anima. E não se estranhe que tenhamos insistido nisto, porquanto é da educação das crianças portuguesas que depende o futuro de Portugal. ... É à instrução primária que compete a missão, mais delicada e profunda como base de toda a educação, já porque a sua esfera de ação abrange todas as crianças portuguesas, que na sua maioria não frequentam, em regra, outras escolas de mais elevado grau, já porque os ensinamentos nela ministrados perduram como selo indelével na alma e no coração das crianças. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 32, 1935, p. 590)

Ainda a respeito da valorização do ensino primário, o Ministro da Educação Nacional, Doutor Carneiro Pacheco, em discurso publicado na edição de 30/07/1936 (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 94, 1936), afirma que

O ponto mais grave era, porém, o da insuficiente escolaridade obrigatória, que colocava o nosso País, sob tantos aspectos um exemplo no mundo, em situação de flagrante inferioridade no que qualquer povo pode ter de mais delicado para os seus destinos: a formação das novas gerações. Enquanto por toda a parte a escolaridade obrigatória vai, ao menos, até aos 14 anos, e em alguns casos se prolonga até os 18, em Portugal as crianças entram (quando entram...) para a escola aos 7 anos e saem dela quase todas aos 11 anos. (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 94, 1936, p. 297-298)

Para Felismina Oliveira (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 9, 1934, p. 145) – Inspetora orientadora – a função da escola é educar a criança, conduzi-la, com vista à Nação Portuguesa. Conforme a Inspetora, essa idéia de condução da educação infantil implica na existência de três fatores convergentes, quais sejam, saber a direção em que se conduz (objetivo), que exista luz para que se conheça o caminho (ideal) e que se ordene o movimento para que se alcance o fim do percurso (método).

Nesse sentido, Felismina afirma que a luz que deve iluminar a escola, caracterizando-a, é a própria idéia de Pátria, de Portugal. O ideal da escola portuguesa é o amor a Portugal e o seu objetivo é manter e garantir a grandeza da Nação. Quanto ao método para se alcançar esse objetivo, a Inspetora salienta que se baseia na psicologia da criança, mas ressalta que ela apenas não basta para que a educação seja verdadeiramente Portuguesa.

As normas gerais da psicologia aplicada têm de adaptar-se ao caso concreto, limitado, da criança portuguesa, para se obterem as diretrizes de uma educação autenticamente nacional. ... Na escolha do método é que está toda a ciência pedagógica, como na sua aplicação toda a arte de educar. ... *O método fundado na psicologia nacional é o método a empregar na escola para que seja genuinamente portuguesa.* (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 9, 1934, p. 145-146)

Parece necessário, então, conhecer a psicologia e, de certo modo, o desenvolvimento da criança – como mostra o interesse pelas aferições higienistas, sejam as medições ou estabelecimento de médias de desenvolvimento e medidas realizadas no final da década de 1930, em alunos das escolas primárias, e publicadas na Revista –, mas acima disso, pautar esse conhecimento no tipo de educação que se quer desenvolver. Em outras palavras, a simples aplicação dos conceitos da psicologia infantil não seria suficiente para a realização da educação da infância se não estivessem subordinados ao interesses do Estado, à formação da criança portuguesa.

Nesse sentido, o Coronel José Maria Gaspar (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 61, 1935) ressalta que apenas convivendo com as crianças é que se podem apreender-lhes suas necessidades. Assim, “é sempre de temer que as sugestões dos estranhos não sejam aplicáveis aos *nossos* casos escolares.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 61, 1935, p. 79).

De qualquer modo – ainda de acordo com os ecos da República finda, e apesar da pouca existência de conhecimentos específicos sobre a criança portuguesa –, em 1934, defendia-se uma escola ativa, que incitasse o esforço pessoal, sendo capaz de exercitar o maior número possível de funções psíquicas e motoras.

[A escola] deve habituar o aluno a trabalhar por si, a utilizar os conhecimentos e aptidões, a autoeducar-se; desenvolver-lhe o espírito de observação e de experiência; abandonar, quanto possível, os processos memorísticos e verbalistas, tornando-se ativa e estimuladora dos recursos pessoais. ... deve também o ensino tornar-se mais prático pela aplicação dos conhecimentos a problemas concretos. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n.1, 1934, p.2).

Assim, essa escola deve inculcar na criança a idéia de que é capaz de saber e fazer, desde que queira, desde que se esforce para tanto. Afirma-se que “não há atividade sem esforço, nem esforço consciente sem vontade de o realizar.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n.1, p.5). É preciso tornar as crianças “corajosas para afirmar o que pensam e amantes desta sinceridade.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n.1, p.5).

No que diz respeito às práticas higienistas como forma de se conhecer o desenvolvimento infantil, **Escola Portuguesa** publica vários artigos, ao longo do período estudado, sendo a maioria deles assinada pelo Médico Escolar José Lopes Dias. O Médico Escolar afirma a existência de um Dispensário de Puericultura, o qual foi dirigido por ele e que continha registros antropométricos das crianças. Foi Lopes Dias quem iniciou a reflexão, na Revista, acerca da importância da higiene e da puericultura para a manutenção da saúde da população, principalmente, a infantil. “A puericultura oferece as maiores probabilidades de robustecimento da família: reduz a mortalidade, o que é importante; aumenta a vitalidade e a robustez das crianças viáveis, o que é melhor.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 134, 1937, p. 208). Desse modo, em 1937, o Médico defendia a efetivação de práticas de assistência higiênica à criança desde os quatro anos de idade, nas escolas e nas famílias.

Decerto que ninguém pode pretender transformar a escola num sistema de assistência curativa; não é essa a sua função nem a sua competência, mas, através da influência social que deveria ter, um grande papel de profilaxia moral e física deveria ser-lhe atribuído, até como agente civilizador que não pode deixar de ser. ... A escola há de realizar sua missão com maior plenitude quando estreitar relações com a família e o meio social, projetando até lá a sua esfera de influência. Com a sua preparação qualificada educa pouco, porque se desinteressa e se limita, ao passo que a família, principal interessada, é muitas vezes incompetente para a delicada tarefa. (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 135, 1937, p. 218)

Entre os anos de 1937 e 1938, o médico-escolar José Lopes Dias publica uma série formada por dez artigos intitulados “Apontamentos de higiene nas escolas primárias”⁵³ (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n^{os}. 134, 135, 138, 143, 156, 157, 158, 1937; n^{os}.172, 177, 207, 1938), na qual além de apresentar dados colhidos, procura discutir questões acerca da puericultura, da função civilizadora da escola, do estabelecimento de uma classificação dos alunos, bem como da importância da higiene nos edifícios escolares. O que torna especialmente relevante essa série de artigos é a clara intenção de se informar e, de certo modo, mesmo convencer, a respeito das benemerências do higienismo aplicado à infância e à escola. Ademais, nenhum outro esforço particular e consecutivo, como este, foi realizado acerca do assunto, nas páginas de **Escola Portuguesa**, entre 1934 e 1940.

A edição de 17/6/1937 (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 138, 1937, p. 237) esclarece a existência de um “Dispensário de Puericultura” desde 1930, o qual era dirigido pelo próprio José Lopes Dias, que compreendia que “o desenvolvimento físico da infância é sem dúvida um problema social.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 138, 1937, p. 240). O referido Dispensário tinha registros antropométricos de crianças em fase escolar.

Em outro artigo da série (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 134, 1937) Lopes Dias comenta o levantamento de dados que realizou nas escolas de seu distrito – Castelo Branco – acerca dos nascimentos, óbitos e do desenvolvimento fisiológico dos alunos

⁵³ É preciso esclarecer que não há, no corpo de **Escola Portuguesa**, a indicação de que haveria uma publicação contínua de artigos sob o mesmo título, tratando de assuntos referentes à higiene. Portanto, é inexistente, na Revista, a indicação da publicação de uma série. Contudo, a partir da análise da referida fonte de pesquisa, da seqüência e continuidade conferida aos textos, bem como do fato de serem todos de uma mesma autoria, optou-se por se referir a eles como uma série formada por dez artigos.

nelas matriculados. Além disso, apresenta alguns dados internacionais sobre o assunto, refletindo acerca da importância da higiene e da puericultura para a manutenção da saúde da população, principalmente, a infantil. Lopes Dias afirma que “a puericultura oferece as maiores probabilidades de robustecimento da família: reduz a mortalidade, o que é importante; aumenta a vitalidade e a robustez das crianças viáveis, o que é melhor.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 134, 1937, p. 208).

O médico-escolar salienta ainda que o levantamento realizado indicou a redução de 27% da mortalidade infantil desde que o posto de puericultura foi implementado. Desse modo, ressalta e relaciona os resultados obtidos com a importância da higiene escolar e do cuidado para com a saúde infantil.

Com lentidão, embora, se chegará a enraizar nos espíritos a superioridade dos métodos que acautelam e defendem a saúde, fora da ciência ou da arte de curar, aliviar e consolar o doente. Pouco a pouco se virá a compreender a importância da higiene escolar, desde a profilaxia moral, intelectual e física ao serviço social escolar, sedimentando no juízo público a merecida importância da função, considerada indispensável ao êxito da obra educativa. (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 134, 1937, p. 208)

José Lopes Dias considerava, então, que o êxito da atividade educativa relacionava-se também aos serviços de puericultura, uma vez que a higiene da infância era capaz de identificar, controlar e, em determinadas situações, curar as crianças de seus males, além da possibilidade do estabelecimento de padrões para o seu desenvolvimento.

Decerto que ninguém pode pretender transformar a escola num sistema de assistência curativa; não é essa a sua função nem a sua competência, mas, através da influência social que deveria ter, um grande papel de profilaxia moral e física deveria ser-lhe atribuído, até como agente civilizador que não pode deixar de ser. ... A escola há de realizar sua missão com maior plenitude quando estreitar relações com a família e o meio social, projetando até lá a sua esfera de influência. Com a sua preparação qualificada educa pouco, porque se desinteressa e se limita, ao passo que a família, principal interessada, é muitas vezes incompetente para a delicada tarefa. (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 135, 1937, p. 218)

Conforme Lopes Dias, a escola, enquanto agente civilizador, deveria colaborar com a obra de profilaxia moral e física das crianças. O que o médico expõe é a necessidade de um trabalho que ele define como “ortopedia moral” e, claro, do apoio expressivo da escola nisto.

No artigo publicado na edição de 22/7/1937 (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 143, 1937), o autor anuncia quais dados colher para se obter informações acerca das “deficiências orgânicas das crianças” – a saber: antecedentes pessoais (doenças infantis), profilaxia da varíola, estado geral (grupos supra-normal, normal e infra-normal), defeitos visuais, coração e pulmões, boca e dentes, garganta, naso-faringe, pele, sistema linfático, coluna vertebral. Além da coleta sobre as deficiências orgânicas, o médico escolar apresenta uma nomenclatura que organizou para classificar as crianças do ensino primário.

Adotamos uma nomenclatura em três grupos: supra-normal ou ótimo, de alunos que excedem em 10 por cento as médias antropométricas estabelecidas para a sua idade; um grupo medíocre ou infra-normal, que não atinge as mesmas médias diminuídas de 10 por cento, e o grupo normal, compreendido nestas balizas. (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 143, 1937, p. 278)

Além do esclarecimento sobre a importância que tinha o conhecimento das medidas infantis, sob o seu ponto de vista, para a orientação mais adequada do desenvolvimento da criança, Lopes Dias ressaltou a relevância da higiene nos edifícios escolares, salientando que “a higiene escolar há de atender a fundamentos diversos, de geologia e climatologia, de meteorologia e geografia, de profilaxia e de medicina, de fisiologia, de economia e...de bom senso, etc., servindo-se de múltiplos recursos científicos.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 156, 1937, p. 16).

De acordo com o médico, era necessário efetivar práticas de assistência higiênica à criança desde os quatro anos de idade, nas escolas e nas famílias. Para tanto, indicava que se mesclassem as informações científicas acerca do desenvolvimento da infância com o bom senso, principalmente dos professores, os quais, além de colaborar com a “ortopedia moral” das crianças, precisavam educar as famílias para as demandas do higienismo.

É, ainda, interessante ponderar a respeito do editorial publicado em 7/7/1938 (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 193, p. 481), o qual enfatiza que

O estudo da criança portuguesa está ainda por fazer ... a classificação feita pelos testes não pode representar *verdictum* infalível sobre o nível mental das crianças observadas. ... Estamos no início apenas de estudos já muito desenvolvidos nesses países que nos servimos apenas da tradução de testes estrangeiros e sem os termos aferidos por nós, a fim de lhe diminuirmos as incertezas dos resultados. ... Ultimamente,

têm surgido entre nós manifestações de interesse pelo uso dos testes no diagnóstico da inteligência infantil, e, se há que aplaudi-las, como estímulo ao estudo da criança portuguesa, convém, porém, não lhes atribuir confiança que não merecem. (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 193, p. 481-482)

Ora, apesar da preocupação demonstrada por Lopes Dias, bem como dos testes e aferições por ele realizados, pode-se afirmar que não havia consenso – e talvez, nem interesse – na validade do conhecimento adquirido sobre a criança mediante os seus usos. Na verdade, Lopes Dias não teve interlocutor para suas discussões. Ninguém, além dele e de António Augusto (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 151, 1937, p. 330) – Inspetor Escolar de Moçambique –, referiu-se ao tema. Ademais, o editorial acima citado, de Julho de 1938, que questiona a infalibilidade dos testes de aferição da inteligência e o uso “importado” de testes traduzidos encerra a questão na Revista, afirmando, contundentemente, que a criança portuguesa ainda era uma desconhecida de seus “especialistas” em 1938.

Ao contrário do desinteresse – ou da aparente pouca repercussão – sobre as questões relacionadas à higiene infantil, os programas escolares tiveram uma considerável discussão nas páginas de **Escola Portuguesa** a partir de 1937.

Nesse sentido, António Leal – Adjunto do Diretor Geral para os serviços pedagógicos e disciplinares – em seu artigo “Os novos programas” (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 130, 1937, p. 177), relata que

Os programas recentemente publicados começam por estas palavras: “A escola primária visa a formar a personalidade moral dos alunos e a subministrar-lhes um grau elementar de cultura; para este duplo objetivo se orientam a matéria dos programas e toda a atividade escolar”. (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 129, 1937, p. 178)

Ora, esse era o ideal da escola, em 1937: formar a personalidade moral com um grau elementar, para não dizer mínimo, de cultura. De qualquer modo, a existência de um ideal era o que bastava para o então Diretor Geral, Cristiano de Sousa. Em suas palavras, “a escola sem ideal que lhe dê uma alma, que lhe imprima uma finalidade e sem moral que lhe confira uma missão é uma simples utopia – quantas vezes, quase sempre, portadora de resultados bem perniciosos.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 138, 1937, p. 235). Sobre o assunto, Nóvoa (1992) ressalta que

Muito importante para a compreensão deste momento é a recusa do “estéril enciclopedismo racionalista”, que significa na prática a redução

dos programas de ensino às aprendizagens escolares de base e a valorização dos envolvimento morais e religiosos. Esta atitude dificulta o investimento da escola como espaço de mobilidade, acentuando as lógicas da conformação social. (NOVOA, 1992, p. 460)

O editorial de 4/11/1937 (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 158, 1937), sem assinatura, que disserta sobre o estudo dos programas de ensino, reafirma o entendimento acima exposto.

Toda a atividade da escola tem um duplo objetivo fundamental – “formar a personalidade moral dos alunos e subministrar-lhes um grau elementar de cultura” (decreto n. 27:603). Note-se que a formação da personalidade moral dos alunos se antepôs à subministração do grau elementar de cultura, o que significa a prioridade da primeira sobre a segunda. (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 158, 1937, p. 33)

A importância da educação primária, como o provável único nível de ensino freqüentado pela maioria das crianças portuguesas, mais do que diminuir as taxas de analfabetismo e aumentar o grau de cultura da população, pretendia formar os homens da nação portuguesa, disseminar os ideais do Estado Novo. Sob essa perspectiva, a função do professor, enquanto agente responsável por essa transmissão de valores, é fundamental. Portanto, deve ser necessariamente orientada; supervisionada.

Mas a tudo sobreleva o cuidado posto na formação e na orientação dos professores, porque a escola é – acima de tudo – o professor. Não se compreende uma obra coletiva, como é a da escola, sem uma direção, e não poderá agora repetir-se, em relação ao professorado do ensino primário: “ninguém nos conduz”. Nisto está o segredo do progressivo melhoramento deste ramo de ensino; não é uma frase vazia de bom sentido esta: “que o desenvolvimento da escola há de ser obra do professorado”, mas a frase só fica certa com o aditamento: “sob uma direção superior.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 51, 1935, p. 914)

O editorial do terceiro exemplar de **Escola Portuguesa**, datado de 25/10/1934, ressalta, como obra do Estado Novo, o estabelecimento do rumo seguro para a escola e da coordenação da ação através da imposição da disciplina.

Pôs-se ao alto e em frente de tudo a idéia da Pátria e deu-se, em direção a ela, a todas as atividades escolares, um rumo seguro. Estabeleceu-se a disciplina coordenadora, elaborou-se uma doutrina única de sentido profundamente nacional, e deu-se, assim, à Escola aquilo que lhe faltava: direção, pensamento e alma. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n.3, p.1)

Já o Diretor Geral do Ensino Primário, Braga Paixão, em palestra proferida no dia 11/10/1935 — na ocasião da retomada dos trabalhos e início do ano letivo — corrobora a questão da importância da ação docente para o desenvolvimento da escola e ressalta, sobretudo, a “mão” do Estado na direção das atividades.

Para tanto estão já traçadas diretrizes que [professores] não podeis desconhecer. Gloriosamente assinalado será o novo ano se nele se alcançar a harmonização completa da atividade escolar com os termos fixados nas instruções já expedidas pelos serviços de orientação. Não deixo de reproduzir as suas alíneas fundamentais, que deveis ter presentes em todos os atos da vossa função docente e pedagógica: *escola afirmativa* e não cética, ativa e não verbalista, educadora da vontade e animadora do esforço, interessada no bem comum em liberta da idolatria do indivíduo, verdadeira e superior a todos os pedantismos, ficções e inutilidades; escola arranjada, limpa e arrumada, correspondente às exigências educativas da ordem, da razão e da estética; consideração da personalidade infantil, constante incitamento do aluno à reflexão e à formação do critério pessoal, com o abrigo e amparo da clareza de espírito e da serenidade de expressão do professor, sempre atento à observação daqueles a quem tem de educar; verdadeira economia de esforços — evitar o desperdício do tempo e a fadiga resultante das dissipações inúteis — nomeadamente as da palavra do professor, que não deve falar de mais nem de menos e deve manter sempre o comando da qualidade e do tom didático da expressão; integração da vida escolar no pensamento português, pela consideração constante do esforço inconfundível que levou Portugal a todo o mundo e ainda hoje mantém a soberania do seu nome em quatro continentes; esmero particular pelo ensino da língua materna, de forma que a escola primária assegure a todos os que a houverem frequentado, dentro dos limites dos seus recursos, a aptidão para bem falar, ler e escrever. (ESCOLA PORTUGUESA, a.II, n. 54, 1935, p.27)

A citação acima apresenta uma referência à manutenção da ordem, à organização do espaço físico escolar. Nesse sentido, faz-se interessante ressaltar a Lei nº 1: 941, de 11 de abril de 1936, que estabeleceu a fixação de um crucifixo sobre o quadro negro, tendo ao seu lado esquerdo a foto de António de Oliveira Salazar e do lado direito, a de António Óscar Fragoso Carmona⁵⁴.

Joaquim Ferreira Gomes, ilustre historiador da educação portuguesa, em obra intitulada “Novos Estudos de História da Educação” (2001), apresenta um breve relato das memórias de sua escolarização primária. Gomes (2001) frequentou a escola

⁵⁴ António Óscar de Fragoso Carmona, militar, foi o primeiro Presidente do Estado Novo, constitucionalmente eleito sob o abrigo da Constituição de 1933. Entretanto, governou entre novembro de 1926 — ainda na Ditadura Militar — e abril de 1951 — quando faleceu exercendo seu quinto mandato presidencial.

masculina de Olival, próxima à Vila Nova de Gaia, entre os anos de 1935 e 1939. Acerca da questão da ordem e organização da sala de aula, afirma:

A sala de aula (toda a escola reduzia-se a duas salas de aula e uma retrete) tinha carteiras para três alunos cada, com três buraquinhos onde estava o tinteiro, no qual se punha a tinta, preparada por nós. A mesa da professora, encimada por uma fotografia de Carmona e outra de Salazar e, mais tarde, pelo crucifixo, era simples. Havia o quadro preto, o giz, o apagador, a esfera, um mapa de Portugal, um mapa do Mundo e um ábaco. (GOMES, 2001, p. 253-254)

Embora a Lei⁵⁵ que exigiu a existência do crucifixo e das fotos de Salazar e Carmona nas salas de aula seja de 1936, pode-se encontrar em **Escola Portuguesa**, ainda em 1934, sérias indicações sobre a necessidade da manutenção da disciplina e da organização escolar.

Nesse sentido, a seção de “Serviços de orientação pedagógica e aperfeiçoamento do ensino primário”, do segundo exemplar da Revista – cuja circular data de 29/06/1934 – apresenta instruções acerca da execução dos serviços docentes. Ressalta-se, então, a importância de se oferecer um ambiente atraente, acolhedor e receptivo aos alunos. “A influência que, sobre os alunos, tem as cousas que os rodeiam, nos seus múltiplos aspectos de *forma*, *disposição* e *cor*, constitui um fato de comprovado valor pedagógico, que os mestres não devem esquecer.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n.2, p.5).

Além do caráter estético da classe, o professor deveria primar pela existência de “hábitos de ordem”. Salientando a compostura e a organização que cerca o educando. Ademais, sua mesa serviria de exemplo, estando sempre limpa e arrumada. Fazia-se necessário tornar a escola um lugar limpo, organizado, acolhedor, receptivo e bonito.

O Professor João dos Santos Rodrigues Pena assina um extenso artigo sobre disciplina escolar (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 14, 1935, p. 232), o qual apresenta contribuições acerca do papel da disciplina na escola e da importância do professor na sua manutenção. Nesse momento, interessa reportar ao que se refere à vida escolar.

A questão da disciplina escolar, do ponto de vista de João dos Santos Rodrigues Pena, refere-se à ordem na escola e, portanto, não se relaciona à idéia de castigo e dor.

⁵⁵ Lei nº 1: 941, de 11 de abril de 1936. Essa Lei também alterou o nome do Ministério da Instrução Pública para Ministério da Educação Nacional, procurando acentuar o caráter “formativo” do ensino; ainda criou a Mocidade Portuguesa, estabeleceu a adoção de um mesmo livro de leitura para cada ano escolar e canto coral como instrumento de educação e coesão nacional, dentro outras definições.

Por disciplina, entende-se o ajustamento, a conformação íntima. “A disciplina [é] um fenômeno puramente, subjetivo, que atua no foro íntimo da criatura humana.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 14, 1934, p. 234). Sob essa perspectiva, ela só é possível quando “o educando livremente aceitou e a sua consciência exige o cumprimento de um regulamento ou de uma ordem.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 14, 1934, p. 232).

Já o editorial de **Escola Portuguesa**, datado de 23/4/1936 (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 80, 1936), ressalta que a disciplina é a condição necessária para a existência da liberdade. Portanto, aquele que obedece “ao princípio da ordem que toda autoridade representa” (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 80, 1936, p. 181) não deveria se sentir diminuído, mas sim engrandecido, uma vez que estaria servindo ao princípio de autoridade, “que é superior a todos e que para todos é a garantia de liberdade e de vida.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 80, 1936, p. 181).

O Adjunto do Diretor Geral para os Serviços Pedagógicos e Disciplinares, António Leal – em seu artigo “O interesse de S. Ex^a o Ministro da Educação Nacional pelo ensino primário” (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 131, 1937, p. 187) –, com o intuito aparente de reforçar a necessidade de se obedecer às ordens do Ministério da Educação Nacional e, assim, de se fazer cumprir as circulares referentes à escola e aos professores, expedidas por ele, pontua ações tomadas para o seu cumprimento. Uma delas, talvez a principal, era o tornar público que visitas a escolas estavam ocorrendo e que o Ministério estava atento.

Desse modo, António Leal explica que, aproveitando uma visita à cidade do Porto, esteve na Escola do Magistério, bem com em algumas escolas primárias, nas quais,

O Sr. Ministro não se satisfaz em ver a ordem, o asseio, a boa disposição do mobiliário e a compostura de professores e de professoras, e tudo isto merecia atenção especial, pois que tudo influi no conjunto educativo que há de informar a alma infantil. O arranjo do vestuário, a supressão, as senhoras, de excentricidades incompatíveis com a seriedade da função que desempenham, são fatores poderosos na educação, pelo valor do exemplo – lição prática que todos entendem –, e dizem, melhor do que as palavras, a quem os sabe ver bem, o mundo íntimo que se oculta sob tais exterioridades. A vigilância que existe na vida militar pelo asseio e correção do soldado e do oficial, desde o calçado até ao número, de metal amarelo, do regimento a que pertencem, não constitui apenas a exigência de aprumo externo do espírito militar, mas assenta em motivos de natureza psicológica, que não podem ser esquecidos em educação. ... Os cuidados com o físico têm repercussão profunda sobre o moral, e é bom não se ignorar que

hoje há quem o saiba estudar e interpretar como merecem. (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 131, 1937, p. 187)

Na seqüência do texto, António Leal atenta para a falsa impressão de que a distância física existente entre as escolas e o órgão central dos serviços educativos possibilitaria o não-acompanhamento do devido cumprimento das ordens expedidas através das circulares. Tão falsa essa impressão que o Ministro esteve no Porto e visitou escolas, conversou com professores e alunos, verificou se suas ordens eram, de fato, seguidas.

Em Fevereiro de 1938 (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 172, 1938) o editorial de **Escola Portuguesa** torna ao assunto das visitas realizadas pelo Ministro da Educação Nacional às escolas do país. Sobre as visitas feitas, afirma-se:

Animado pelos resultados então obtidos, continua-as agora, certo de que elas lhe revelarão o que as simples informações escritas não podem dizer – o verdadeiro estado das escolas, dos professores e do ensino. Estas visitas tornam-se assim excelentes oportunidades de melhor conhecimento das nossas realidades escolares, embora feitas sem propósitos fiscais ou de simples inspeção. (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 172, 1938, p. 243)

É curioso atentar para o fato da publicação, nessa mesma edição – em que se afirma que as visitas realizadas pelo Ministro da Educação Nacional não tinham um caráter de fiscalização do trabalho e da organização escolar (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 172) – de um texto sobre provérbios que poderiam ser aplicados ao cotidiano da escola. Dentre eles, encontra-se a máxima: “Em todos os teus atos lembra-te que tens Deus a ver-te.” Da qual se poderia apreender “Pensa a todos os momentos que um superior te está prestes a entrar na escola, e, se não tiveres o dom do trabalho, trabalharás.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 172, p. 251).

Nota-se, então, que as questões da vigilância, disciplina e da organização escolar eram também muito valorizadas durante o período estudado. **Escola Portuguesa** retrata claramente a preocupação do Estado Novo com a padronização dos hábitos, gestos e valores da população. Ademais, como já foi dito, o regime reconhecia na escola a instituição capaz de educar e formar as pessoas dentro dos “modelos” pré-estabelecidos.

Entre 1939 e 1940, a discussão sobre os bons hábitos parece ultrapassar os limites escolares. A partir de então tornam-se recorrente as idéias da escola como parte da

família e como responsável por ajudar os pais na criação dos filhos. “A nossa escola é a nossa segunda família.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. VI, n. 300, 1940, p. 649).

O editorial de 4/5/1939 versa sobre a escola e a recristianização do país, afirmando que a escola teria compreendido a amplitude de sua ação, uma vez que cooperava com as famílias na educação das crianças e supria as deficiências dos lares nos quais “a influência negativista do demo-liberalismo” é existente. (ESCOLA PORTUGUESA, a. V, n. 236, 1939, p. 361). Postulava-se, assim, a educação e o controle da família mediante a “educação” da massa infantil.

Faz-se interessante ressaltar ainda as constantes referências – na Revista **Escola Portuguesa** – a uma “Nova Escola” portuguesa. O ponto relevante trata da definição desse conceito, ou seja, do que se caracterizava como “Nova Escola”.

No início da publicação, entre 1934 e 1935, essa definição referia-se à escola de Salazar, a qual era consonante com os novos rumos da Nação. Era a escola diferente da escola anterior, republicana. Por isso, nova. “Dentro da nova escola, conciliada com a Nação, todos os que se dedicam ao ensino devem colaborar patrioticamente na campanha a favor da política colonial⁵⁶ realizada pelo Governo do Estado Novo.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 7, 1934, p. 112).

Esse conceito da “Nova Escola” circunscrevia, então, os novos rumos da educação; a escola que se queria construir durante o Estado Novo. Embora existam artigos referindo-se a uma escola ativa, defendendo métodos diferentes de ensino e aprendizagem, o conceito “Nova Escola” era usado para explicitar a escola do Estado Novo, não o movimento pedagógico que questionou, dentre outras coisas, aqueles que passaram a ser conhecidos como métodos tradicionais de ensino.

⁵⁶ De acordo com o editorial do referido exemplar, o apoio escolar à política colonial do Estado Novo relacionava-se com a ampliação do conhecimento das crianças acerca da expansão ultramarina realizada por Portugal. Tratava-se de desenvolver novamente um espírito colonizador; ao menos o orgulho pela colonização. Isso porque se entendia que a colonização portuguesa representava a força da Nação; seu desenvolvimento e organização; a capacidade de civilizar vastos domínios. Sobre a política colonial na escola, o editorial de 29/8/1935 afirma que: “O material humano que tornou possível a obra imperecível das navegações e da colonização não desapareceu. Foi a má política, foram os vícios da educação individualista que o metamorfosearam nas formas e cores vis que temos presenciado. ... Cabe à escola, numa vasta obra de colaboração, preparar o espírito do ressurgimento, semeando nas almas infantis o interesse por Portugal ultramarino e criando-lhes uma forte e orgulhosa consciência coletiva para que reajam à mesquinhez dos conceitos derrotistas e projetem galhardamente no futuro as estradas dum Portugal *grande e próspera Nação*.” (Escola Portuguesa, a. I, n. 47, 1935, p. 837).

Na verdade, o início da década de 1930 ainda se vê “contaminado” pela discussão educacional da I República. Desse modo, até meados da década, verifica-se, em **Escola Portuguesa**, um considerável número de artigos dissertando sobre métodos ativos de ensino. Entretanto, é cada vez mais corrente nas páginas da Revista a divulgação e a exaltação dos ideais que deveriam orientar essa Nova Escola do novo regime.

A 1ª fase (1930-1936) caracteriza-se por certo desnorte da ação governativa, sucedendo-se os ministros, sem que se consiga vislumbrar uma coerência de propósitos. Um único objetivo parece estar sempre presente: o dismantelar das concepções, das representações e das práticas da escola republicana. (NÓVOA, 1992, p. 457)⁵⁷

De qualquer modo, há a publicação, desde 1935, de artigos que versam sobre as novas maneiras de se ensinar. Sem, entretanto, referir-se a isso como “Nova Escola”. Na verdade, há apenas um artigo que estabelece essa relação, o qual foi publicado em 4/4/1935 (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 26, 1935).⁵⁸ Já o editorial de abertura do exemplar de 19/9/1935 (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 50, 1935), assinado por Cunha Leão – Inspetor-orientador e Adjunto do Diretor Geral – discorre, por exemplo, sobre a escola ativa, salientando que a verdadeira atividade começa com a reflexão e não se limita aos trabalhos manuais. “Não esqueçamos que é o pensamento ativo que faz ativas as mãos; é a reflexão que fecunda a atividade, tornando-a eficaz e verdadeira, ou seja com princípio, meio e fim.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 50, 1935, p. 901).

Cuidemos, está certo, do desenvolvimento das funções motoras e da função observadora; não nos esqueçamos, contudo, de cultivar e ginasticiar, ao menos com fervor igual, as funções mentais, que foram e hão de ser sempre a mola real dos empreendimentos e progressos humanos. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 50, 1935, p. 901)

Garcia Domingues, Inspetor-orientador, no editorial de 12/12/1935 (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 61, 1935) também discorre sobre a escola ativa. Assim, no que diz respeito à posição assumida pela Direção Geral de Ensino Primário, afirma: “a verdade é que nossa posição em relação à escola ativa não é nem de combate destrutivo nem de apologia franca. Define-se por uma atitude puramente crítica, pela qual lhe

⁵⁷ António Nóvoa (1992) identifica três fases da política educacional autoritária do Estado Novo. A primeira delas delimita-se entre os anos de 1930 e 1936; a segunda, entre 1936 e 1947; já a última fase compreende os anos de 1947 a 1960.

⁵⁸ Esta relação será devidamente explorada na análise sobre os métodos de alfabetização.

podemos reconhecer os méritos e os erros.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 61, 1935, p.78).

Era, novamente, a afirmação de uma “Escola Portuguesa”, da “Nova Escola” do Estado Novo, a qual poderia se valer dos conhecimentos sobre a criança e os modernos métodos de ensino desde que não se preocupasse, majoritariamente, em aplicá-los. Em outras palavras, que a escola deveria considerar, antes de tudo, a educação que se quer oferecer para a população e adaptar para seu público o que lhe convém.

O texto do Inspetor Garcia Domingues busca explicar o que é a escola ativa, indicando sua origem e nomeando como seus maiores representantes John Dewey, Édouard Claparède, Óvide Decroly, Georg Kerscheinstener, Maria Montessori e Adolphe Ferrière. Fazendo-o, delimita o que entende ser a “Escola Portuguesa”.

Será a escola portuguesa uma escola ativa? A escola portuguesa é uma escola espiritualista. Considera o espírito como o fundamento metafísico do pensamento e da ação. Desta maneira a doutrina pedagógica da escola portuguesa não é nem exclusivamente intelectualista nem exclusivamente ativa. Procura sempre coordenar o pensamento e a ação. No ponto de vista do *pensamento é afirmativa e não céptica*. No ponto de vista da *ação, é ativa e não verbalista*. Mas para se compreender esta dualidade importa considerar a identidade mais profunda, que supõe a identidade do espírito, consigo mesmo, a identidade do espírito português, com a concepção cristã da vida, que constitui o seu fundamento essencial. (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 61, 1935, p.78)

O Professor Silvestre de Figueiredo, em seu artigo “O ideal da escola portuguesa” (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 108, 1936) afirma que compreende a escola ativa como aquela que ministra um ensino claro e adequado à criança, que é impulsionado pelo interesse infantil (numa educação intuitiva) e guiado pelos professores.

Como se percebe, a preocupação com o ensino primário durante a década de 1930-1940 perpassa por várias questões, desde a inculcação de valores e da compreensão de que esse era o único nível de ensino cursado pela maioria da população até a discussão sobre a adaptação dos modernos métodos de ensino à realidade portuguesa.

Outro ponto que se destaca nas discussões da Revista é a atenção que se afirmava ser necessário destinar à primeira classe, ou seja, ao primeiro ano escolar. Sobre esse assunto, Felismina de Oliveira – Inspetora-orientadora – em 15/11/1935, ressalta a

necessidade de especial atenção à primeira classe e, também, a prescindir o excesso de zelo existente para com a quarta classe.

Atenção à 1ª classe! É o brado de comando lançado neste começo de ano a todo o professorado. Que este responda na posição de sentido, dirigindo o olhar inteligente e acariciador para o rancho de crianças famintas do pão do espírito e as alinhe em boa ordem para a distribuição equitativa dos bens a que têm jus. Diga ele, por sua vez: *1ª classe, à frente!* ... Segunda voz de comando: *4ª classe, três passos à retaguarda!* Sabes ler? Pois, *se sabes, aprende a utilizar os teus conhecimentos, trabalhando na própria educação.* Atingiste a maior idade dentro da escola, esforça-te por te bastares a ti mesmo. Decora menos e escreve mais. Presta atenção ao que lês. Reflecte. Habitua-te a vencer dificuldades, se queres triunfar na vida. Em último caso, pede auxílio, que aqui estou para te ajudar. (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 59, 1935, p. 63)

Conforme a Inspectora, na primeira classe, era preciso adaptar a criança ao ambiente escolar e os primeiros dias letivos deviam ser dedicados a essa adaptação. “O aspecto das cousas, a fisionomia, a voz e o gesto do professor, as atitudes dos companheiros devem harmonizar-se de tal modo que constituam para a criança um todo aliciante que envolva numa atmosfera de simpatia.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 59, 1935, p. 63).

A leitura atenta dos artigos de **Escola Portuguesa**, entre os anos de 1934 e 1940, possibilita perceber a evolução das reflexões acerca da instituição escolar, bem como apreender o cunho ideológico que perpassou toda a construção da “Nova Escola” portuguesa.

Desse modo, apresenta-se a escola como a principal instituição para a formação do homem português e a responsável pela continuação da “obra” do Estado, mediante educação da criança e da família. Para tanto, havia a necessidade da inculcação de valores nacionalistas e cristãos defendidos pelo Estado Novo e da busca pela renovação da mentalidade da população. Assim, questões como a disciplina, o controle e a vigilância ganharam espaço considerável na ordem do dia. A tentativa de fixação do homem no campo e a escola que valoriza e aprimora sua rotina também se fazem presentes. Ademais, o reconhecimento do ensino primário como principal nível de ensino que poderia ser freqüentado pela maioria da população garante à escola primária um certo lugar de destaque nas considerações de Salazar.

II.3.2 Professor: o interprete do Estado

A Revista **Escola Portuguesa**, ao longo da década de 1930, retrata o professor como um apóstolo do bem; o modelador de almas e o grande intérprete do pensamento oficial do Estado. Ele é o responsável pela educação da criança, e, em certa medida, da família portuguesa. Desse modo, espera-se que tenha, antes da formação pedagógica, uma rígida e sólida formação moral e cristã, pautada no princípio fundamental da disciplina. Assim, sua “missão” é cuidar da renovação da mentalidade da Nação. Em outras palavras, fazer “ressurgir Portugal”, difundindo e fortalecendo a ideologia e os valores do Estado Novo.

Entre os anos de 1934 – quando se iniciou a publicação de **Escola Portuguesa** – e 1940 – limite para o recorte desta pesquisa – os artigos da Revista apresentam temas recorrentes, os quais eram retomados e freqüentemente reafirmados, como a questão da disciplina, da formação (ou não-formação) docente, do compromisso do professor na manutenção da freqüência de seus alunos às aulas e da analogia do magistério com a cristandade. Outros temas, como a relação maternal da profissão e a adequação de provérbios populares à realidade escolar restringem-se a um determinado ano – 1935 e 1938, respectivamente – e não se repetem ao longo do período estudado. A questão da responsabilidade docente para com a formação das famílias toma fôlego e ganha significância, nas páginas da Revista, a partir de 1935.

Em outubro de 1934, o editorial de **Escola Portuguesa** (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 3, 1934) ressalta a idéia de que a instituição escolar existe para servir a Nação. “A Nação, portanto, é uma realidade que o professor deve ter presente, a todo o momento, não permitindo nunca que a escola que lhe seja confiada possa afastar-se do pensamento que lhe deu vida: servir a Pátria, instruindo e educando.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n.3, 1934, p.1).

Nesse sentido, a responsabilidade do professor é explicitada por Eusébio Tamagnini, Ministro da Instrução Pública em 1934, da seguinte forma:

ao professorado primário compete uma alta e espinhosa missão: a de estimular e fortalecer nas novas gerações, por meio de uma cuidadosa e permanente atuação, aqueles instintos primários que são garantia essencial da própria conservação – o *amor da Família* e o *amor da Pátria!* (ESCOLA PORTUGUESA, a. 1, n. 8, 1934, p. 129)

Assim, entende-se que a principal função do professor é a de “modelador de almas”⁵⁹, que transforma crianças em futuros homens portugueses; homens ativos e conscientes de sua responsabilidade e dívida moral para com sua Pátria.

O professor deve ser, antes e acima de tudo, modelador de almas, suscitador de energias latentes ou adormecidas, capaz de abrir ou de ampliar no espírito dos alunos horizontes cada hora mais vastos e aliciantes. ... Fazer das crianças homens fortes, ativos e desenvolvidos, senhores das suas obrigações ainda mais do que dos seus direitos. Portugueses conscientes e lidadores, e não vagos cidadãos do mundo, desoladamente imprecisos nas suas aspirações e nos fins mais altos do seu trabalho, alegres, saudáveis, cheios de esperança e de fé: - assim os há de fazer a Escola, devolvida por fim aos seus objetivos claros. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 24, 1935, p. 463-464)

Ora, se “a escola é o professor” (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 118, 1937, p. 109), a instituição escolar seria aquilo que o professor quisesse; seria ele o responsável pela “orientação espiritual” (Escola Portuguesa, a. I, n. 5, 1934, p. 62) de sua obra. Desse modo, boa ou má, sua escola refletiria suas qualidades. Assim, o bom professor orientaria as crianças a amarem Portugal, seria obediente à hierarquia de comando, teria uma moral atuante e se preocuparia mais em proporcionar a seus alunos uma formação para a vida do que a instrução pautada em novos conhecimentos.

O professorado tem a especial obrigação de orientar as crianças a amar Portugal. ... Assim, o autêntico professor – aquele que sinceramente queira compreender o alarme do momento social que se vem atravessando – despertará o entusiasmo das gerações vindouras no sentido de ambicionarem ser também astros de primeira grandeza iluminando as páginas imorredouras da sua Pátria. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 19, 1935, p. 329)

O professor deveria ser o porta-voz do Estado na formação da criança e da família. Nesse sentido, o esforço para esclarecer o professorado acerca de qual era o profissional desejado, bem como para enquadrá-lo nesse modelo, como se vê, não tardou a acontecer. Ainda em 1934, no exemplar de **Escola Portuguesa** datado de 13/12/1934 (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, 1934, n. 10), escrito por Albano Ramalho – Inspetor

⁵⁹ Conforme António Nóvoa (1992), a metáfora do “modelador de almas” – no qual a ação de formação acontece de fora para dentro – substituiu as metáforas “hortícolas e desenvolvimentistas” – que ocorrem de dentro para fora” – até então existentes. Embora os artigos de **Escola Portuguesa**, na década de 1930, enalteçam o professor enquanto modelador, há ainda comentários que ilustram a metáfora da horta. Mas são, de fato, muito pouco representativos.

principal aposentado – definia-se, claramente, o que se compreendia como o bom e o mau professor.

Avulta o número de professores que são verdadeiros apóstolos do bem, almas cheias de nobreza, que levam uma existência a sacrificar-se para tornarem felizes as gerações de crianças que passam pelas suas escolas. São os professores *benéficos*. Eles exercem uma ação social poderosíssima no meio em que vivem. ... Para uma alma bem formada é consolador *sentir* que foi útil, que contribuiu para maior felicidade de um povo, sensação que vê evidenciada pelas manifestações dos habitantes do lugar ou pela sua consciência. Esses professores ensinavam as crianças, amparavam-nas, formavam-lhe o caráter, inundaram-lhes o coração de sentimentos elevados – foram professores e bons educadores. Aos velhos também deram o bom conselho e ministraram ensinamentos que serviram para serem melhores pais, melhores cidadãos e melhores lavradores – exerceram, assim, uma boa ação *extra-escolar*. ... E o que dizer daquele que, reputando-se um filósofo, um espírito superior, forte, se esquece de que passa a ser um ladrão da felicidade relativa de muitos habitantes da aldeia ao destruí-los as suas crenças, ao privá-los de uma parcela da vida espiritual, materializando-os, fazendo uma ruínosa obra de descristianização? Esse, com a sua orientação, cavou a sua infelicidade, tornando-se um elemento indesejável, um ser antipático no meio, suportado mas não estimado, que leva os habitantes do lugar a suspirarem pelo momento em que se vejam libertos dele. ... Pode esse professor ser muito culto, possuir uma inteligência regular. Consideramo-lo tanto pior professor, quanto mais cultura e inteligência possuir, porque essas qualidades o tornarão mais prejudicial. Eis o professor *funesto*. (ESCOLA PORTUGUESA, a. 1, n. 10, 1934, p. 165-166)

Desse modo, a maior qualificação profissional do professor determinava negativamente a “qualidade” do seu trabalho. Conforme o Inspetor Ramalho (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 10, 1934), a intelectualização docente era um aspecto negativo para o desenvolvimento da docência, pois destruía as crenças dos habitantes da região; descristianizava-os.

Faz-se interessante ressaltar a afirmação de Nóvoa (1992) acerca de uma aparente contrariedade na política de (des)valorização da profissão docente durante os anos de 1930 e 1960. De acordo o autor, a degradação do estatuto⁶⁰ e o baixo nível de formação desvalorizariam a profissão. Por outro lado, o caráter ideológico e missionário que delimita a ação do professor obrigaria o Estado a dar-lhe condições de “dignidade social

⁶⁰ Nóvoa (1992) afirma que o Estatuto Profissional do Professor pode ser analisado mediante as nomeações, o salário, a carreira, as promoções, regalias, condições de trabalho etc.

que salvaguardem a imagem e o prestígio dos professores, nomeadamente, junto das populações.” (NÓVOA, 1992, p. 496).

De qualquer modo, refletir sobre a relação existente, nas páginas de **Escola Portuguesa**, entre a maior qualificação profissional e a menor qualidade do ensino impõe pensar em algumas medidas políticas que envolveram a educação no período. Certamente, a nomeação de regentes escolares, em 1931 – a qual tinha como critério a idoneidade moral, não a formação específica – e o fechamento das Escolas do Magistério Primário, entre 1936 e 1942 – o qual Nóvoa (1992) aponta como único na história da educação de Portugal – contribuiu para a queda do nível de qualificação profissional. Por outro lado, há que se relevar que as Escolas do Magistério Primário substituíram, em 1930, as Escolas Normais Primárias, as quais eram instituições de grande importância na I República. Nóvoa (1992) salienta que a demolição da educação republicada pretendida pelo Estado Novo deveria começar pela formação dos próprios professores primários.

Mas, para desespero das autoridades nacionalistas, as inúmeras iniciativas legais depararam-se com grandes dificuldades de concretização e, sobre as “novas” escolas, continuava pairar o *espírito* do ensino normal republicano. O encerramento das Escolas de Magistério Primário em 1936 é a confissão de um insucesso e a manifestação inequívoca da incapacidade para dominar politicamente uma área vital do sistema educativo. Quando reabriram, em 1942, a memória da formação republicana tinha sido, enfim, exorcizada. (NÓVOA, 1992, p. 504)

Na Revista, a continuação do discurso sobre a formação docente tem sua tônica na moralidade do professor. Assim, Parente de Figueiredo (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 65, 1936) – Inspetor orientador – ressalta que o bom professor tinha dentro de si um “entusiasmo renovador”, o qual animava a alma infantil. A ausência desse entusiasmo tornava a escola sem alma e “escola sem alma é escola morta.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 65, 1936, p. 93).

Todo o professor, mas principalmente o professor primário, precisa de ser um idealista impenitente, imperturbável, sereno. E quando, por eventualidade no seu caminho, ele perder toda a confiança na pureza desse ideal; quando o otimismo fecundo e impulsionador de todas as energias anímicas o abandonar de vez; nessa altura, entendo que o melhor que ele terá a fazer é rasgar seu diploma ou guardá-lo, como recordação de mais felizes dias, e enveredar por senda mais consentânea com a evolução do seu espírito. (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 132, 1937, p. 194)

Ainda de acordo com a idéia de que a formação da alma infantil era mais importante do que o intelecto, o Professor Alfredo Martins dos Reis (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 134, 1937), dirigindo-se aos professores, ressalta que suas tarefas não estão acabadas quando transmitem às crianças os conhecimentos dos programas de ensino. Mas antes, que a máxima aspiração de um educador deve ser a formação da alma infantil – “assim como Cristo, o maior educador da humanidade.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 134, 1937, p. 211).

Na edição de 9/6/1937 (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 139, 1937), o Professor Domingos Evangelista, em um artigo que versa sobre a importância da formação de ideais, salienta que o bom professor era aquele capaz de “criar o seu ideal com decisão, dentro da mística reta do Estado, dentro do conceito dado pela tradição, dentro das possibilidades espirituais do educador.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 139, 1937, p. 247).

Felismina de Oliveira (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 59, 1935) – Inspetora orientadora – ainda em 1935, ressaltava a relação entre a imagem do professor e a de Cristo⁶¹. “Imagine-se o professor, outro Cristo, rodeado de criancinhas.” (Escola Portuguesa, a. II, n. 59, 1935, p. 63).

A edição de 10/2/1938 (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 172) apresenta um artigo assinado pelo Professor José Francisco Corujo, o qual é intitulado “Alguns provérbios que, com uma pequena variante, podem ser aplicados à vida na escola”. Nele, destaca-se:

Nem só de pão vive o homem – nem só para ensinar a ler e a escrever se fizeram os professores. O fim que tem em vista com o ensino da leitura e da escrita será atingido se o professor se compenetrar de que, a par deste ensino, deve formar o espírito dos seus alunos dentro de uma moral verdadeiramente cristã e patriótica. (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 172, p. 251)

Se a missão do professor comparava-se com a de Cristo – a formação de almas –, outra relação também estabelecida foi a das professoras com a mãe; da docência com a maternidade. Nesse sentido, Felismina de Oliveira – Inspetora-orientadora – em palestra proferida no dia 29 de março de 1935 – tendo sido publicada na revista **Escola**

⁶¹ “A imagem do professor como *sacerdote da religião educativa* é muito forte durante a I República. O Estado Novo (re)contextualiza-a no quadro das novas realidades políticas, desvalorizando as bases técnicas e científicas do professorado e insistindo na sua *dimensão missionária*. (NÓVOA, 1992, p. 496).

Portuguesa em 04 de abril daquele ano – exalta, primeiramente, o lugar da mulher na formação da sociedade, enfatizando sua importância enquanto mãe e esposa.

Desde que foi coroada a rainha do lar pela lei do Evangelho, a mulher veio a ocupar na sociedade e no consenso dos povos cristianizados o lugar de honra que lhe competia; e a face do mundo tomou aspecto novo. A criação e a educação dos filhos começaram a ser o seu melhor título de glória; e vemos surgir, desde então, as grandes e múltiplas figuras de heróis e de santos, saídas das suas mãos delicadas e enérgicas. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I. n. 26, 1935, p. 490).

Em seguida, a partir da imagem da mulher-mãe, Felismina retrata a família como a base de todas as sociedades humanas, enfatizando que sua existência é indispensável para “a ordenação perfeita da síntese social.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I. n. 26, 1935, p. 490). E continua: “À luz deste critério, ressalta, evidente, a dignidade e o valor social da função de educadora. – Somos colaboradoras e continuadoras da Mãe, junto da inteligência e da vontade da criança.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I. n. 26, 1935, p. 490).

Então, passa a se referir às professoras, as quais, antes de tudo são mulheres, responsáveis pelo azeite do lar e da formação da família; mães. À professora cabe a mais nobre tarefa maternal: “*formar espíritos.*” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I. n. 26, 1935, p. 490).

E dentro desta correspondência, quanto mais a mãe souber ser mestra e quanto mais a mestra quiser ser mãe mais úteis serão ambas à sociedade e à Pátria, que, assim, re florirá numa geração nova, mais unida e mais forte. Mas, até como afirmação da nossa cultura, permaneçamos portuguesas; isto é, dignas, modestas, ativas e cristãs. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I. n. 26, 1935, p. 490-491)

A respeito do controle exercido sobre a mulher na sociedade portuguesa dos anos 1930, especificamente da professora primária, Maria Filomena Mônica (1978) afirma que alguns meios de comunicação, nomeadamente jornais mais conservadores, questionavam a conduta moral das professoras que se vestiam de maneira exageradamente elegante – uma vez que seus salários não poderiam pagar aquelas roupas – e maquiadas. Conforme Mônica (1978), em 1936, depois de se proibir o uso da maquiagem e das roupas que se julgavam não apropriadas ao magistério, Carneiro Pacheco – então Ministro da Instrução Pública – aprovou a Lei 27.279, em 24 de Novembro de 1936, que decretava a necessidade de uma autorização prévia para o casamento das professoras. “Autorização

que apenas era concedida nas seguintes duas condições: 1) que o noivo tivesse ‘bom comportamento moral e civil’; 2) e que provasse dispor de meios consentâneos com o vencimento de uma professora.” (MONICA, 1978, p. 186).

É interessante ressaltar que as autorizações para o casamento das professoras eram freqüentemente publicadas em **Escola Portuguesa**. Anunciava-se ter concedido a autorização para a união da professora primária X com o Senhor Y, possuidor das exigências legais para o matrimônio.

Mas a expectativa e a vigilância não se restringiam apenas às professoras. O magistério era atentamente acompanhado e “orientado” pelo Governo. O primeiro exemplar do quarto ano de publicação de **Escola Portuguesa** apresenta em “Notas legislativas” (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 154, 1937, p. 3), de Manuel Carmona – Adjunto do Diretor Geral do Ensino Primário para os Serviços Administrativos –, algumas considerações legais que os professores deveriam considerar no início do novo ano letivo. Por meio dessas considerações, podem-se apreender quais as atitudes esperadas dos professores, fossem mulheres ou homens.

Sem a escola bem freqüentada nunca o professor poderá desempenhar integralmente a sua missão nem corresponder ao que a Nação dele espera e exige. Deverá, portanto, promover a boa e regular freqüência da sua escola, empregando todos os meios persuasórios ao seu alcance para não criar o odioso com a aplicação dos meios coercivos de que terá de fazer uso, se aqueles falharem (*artigos 1º e 3º do decreto n. 9:223*⁶²). Se, pelo seu amor à sua escola, pelo cumprimento dos seus deveres escolares, pela propaganda a favor da instrução, não conseguir número legal de alunos, procure então o concurso das pessoas que na localidade têm influência social e verá que não tem necessidade de recorrer às sanções facultadas pelo *decreto n. 9:223!* (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 154, 1937, p. 3)

A cobrança feita ao professor pela freqüência escolar está presente nas páginas da Revista desde 1935. De acordo com a compreensão dos articulistas, os bons professores deveriam conquistar os alunos e, assim, garantir o maior número possível de crianças nas salas de aula.

Miguel Portugal – Inspetor orientador – assina o editorial de 6/6/1935 (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 35, 1935), no qual, ao comentar sobre a freqüência escolar, faz

⁶² O Decreto 9:223, datado de 6 de Novembro de 1923, torna obrigatório a freqüência ao Ensino Primário.

uma comparação e conclui que, com a vontade de todos, a escola venceria o problema das ausências.

Vejamos, porém, a escola feminina de A., que no último ano letivo teve matriculadas 25 alunas e uma média de frequência de 14. O meio é excessivamente pobre. A antiga professora, que ali esteve doze anos, foi transferida em Agosto. A atual, que entrou em exercício em Outubro, tem atualmente matriculadas 48 raparigas, com uma média de mais de 40. Como conseguiu este êxito extraordinário? Dando-se toda às suas alunas e às respectivas famílias. Tratando umas e outras com amor. ... Professores: se todos nós quisermos, a escola vencerá. É preciso que queiramos. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 35, 1935, p. 643-644)

De acordo com Miguel Portugal, a dedicação da professora à educação das crianças e de suas famílias foi o suficiente para aumentar a frequência escolar. Todavia, a Professora Elvira Augusta Madeira, em seu texto “Como atraio à escola os meus alunos da 1ª classe” (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 91, 1936), faz um rico relato sobre a situação escolar existente naquela época, o qual sugere uma realidade muito mais complexa, que dificilmente resolver-se-ia apenas com a dedicação docente.

Atrair crianças à escola, principalmente onde falta o conforto, onde as bancadas são deficientes, onde não há recinto para as necessidades físicas, onde não há pátio para recreio, enfim, onde nada exista que só por si baste para atrair as crianças, é, como sabeis, missão difícil e árdua, para quem não possuir arte de atração, maneiras e paciência pra suportar as contrariedades que lhe surgem quando vê fugir-lhe das mãos ocasiões propícias. (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 91, 1936, p. 272)

Faz-se importante ressaltar, entretanto, que **Escola Portuguesa** era um boletim destinado aos professores e elaborado pelo Governo. Em outras palavras, a Revista era um órgão oficial; um instrumento do próprio Estado Novo. Desta forma, espera-se que seus articuladores sejam personalidades publicamente favoráveis ao regime. Então, apesar de atentar para as péssimas condições de trabalho docente – talvez numa tentativa de aproximação dos demais professores – Elvira parece concordar com o Inspetor orientador na seqüência de sua argumentação quando salienta que a vontade e a vocação para se realizar um bom trabalho bastariam para resolver a questão do ensino primário.

Mas, se formos otimistas, se tivermos escolhido a missão de educadores por vocação, que nos importa o recinto? Que nos incomoda o mau tempo, se nenhum tempo é mau? Quando nada destas futilidades nos enervam e irritam, parece-nos o sol uma delícia, a chuva um refrigerante, o vento um tônico e a neve um encantamento, uma visão

de graça vinda do céu ... Não há material didático? Que importa? Façamo-lo. Temos a disciplina dos trabalhos manuais. Para a 1ª classe teremos as letras e algarismos em cartão, que facilitam a aprendizagem. Essas letras fixa-as melhor a criança se as desenhar no caderno e ao lado fizer a colagem das mesmas. Para isso conseguir, temos, à falta de tirinhas apropriadas, serpentinas, com que brincam no carnaval, que, aplicadas em papel quadriculado, evitam a irregularidade da traçagem das linhas. Nas classes seguintes, temos a formação de objetos feitos em tecelagem: capas de livros, pastas, cestas, caixas, enfim, uma infinidade de objetos decorativos. Temos ainda a confecção de figuras geométricas, coladas em cartão, e finalmente a confecção de sólidos. (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 91, 1936, p. 272)

No mesmo artigo, depois da descrição das péssimas condições de trabalho e da concordância explícita de que, com vontade, o professor consegue driblar todos os seus problemas, aproveitando para isso as “condições propícias” que eles lhe oferecem, Elvira ainda pontua o modo como costuma encantar a criança da primeira classe para que compareça e permaneça na escola. Perante uma situação hipotética, mas freqüente conforme a Professora, de uma criança que não quer permanecer na escola porque a família e, principalmente, a mãe, em momentos de repreensão costuma dizer-lhe: “Deixa, que lá vais para a escola! Lá te dirão...!” (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 91, 1936, p. 272) – fato esse que a assusta e afasta – o professor precisa de “uma vontade inabalável, duma paciência evangélica” (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 91, 1936, p. 272) para convencer a criança a ficar na escola.

Ora, é de se imaginar que “vontade inabalável” e “paciência evangélica” não devem faltar para quem, como a Professora, consegue fazer da ausência de condições de trabalho um motor para a criatividade e o sucesso no ensino. Nesse sentido, parece importante questionar acerca de qual seria a formação necessária para o professor primário.

Mais que nos métodos, está na alma o segredo da missão do professor. Educar não é tanto uma transmissão de conhecimentos como uma *transmissão da vida*. Formar o caráter, depurar os sentimentos e os instintos, é tarefa que implica *simpatia*, ou seja, comunicação afetiva. O bom professor é a própria vida que dá; desentranha-se, como as mães, para dar aos alunos parte de si mesmo, o melhor de si mesmo. (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 112, 1936, p. 71)

Se educar é uma transmissão de vida, a aquisição dos conhecimentos pedagógicos, certamente, é menos importante do que a moral e a dedicação do professor

ao aluno, à sua formação enquanto futuro português. Essa questão da formação do professor é freqüente em **Escola Portuguesa** a partir de 1935.

Na transcrição da palestra proferida pelo Diretor Geral do Ensino Primário, Braga Paixão, e transmitida pela Emissora Nacional no dia 08 de fevereiro de 1935 (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 19, 1935, p. 330), busca-se justificar o trabalho de formação docente que se pretendia desenvolver através dessas emissões radiofônicas⁶³.

Para isso, Braga Paixão parte da afirmativa de que a maior parte dos seus dez mil professores primários – os quais, em sua totalidade, eram os responsáveis pela formação de quatrocentas mil crianças – convivia diariamente com “reduzido número de pessoas de seu grau de cultura” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 19, 1935, p. 330). Essa realidade, de acordo com o Diretor Geral, fazia com que o professor fosse se “despedindo das aspirações ideais que constituem na essência da missão para que se preparou” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 19, 1935, p. 330), aproximando-o da pequenez do meio que o envolve, fazendo-o desacostumar-se com “o prazer das ocupações do espírito” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 19, 1935, p. 330).

No que diz respeito ao nível de conhecimento dos futuros professores quando do ingresso nas Escolas de Magistério, Cunha Leão – Inspetor Adjunto do Diretor Geral, no artigo “Provas de informação cultural dos alunos da 1ª classe das Escolas do Magistério Primário” (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 73, 1936, p. 142) apresenta sua preocupação quanto à seleção dos alunos para a Escola do Magistério Primário, uma vez que “embora os conhecimentos que o professor do ensino primário ministra sejam elementares, a sua função implica formação espiritual cuidada, bem como desenvolvimento mental, e transcende em muito ... as quatro paredes da sala de aula.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 73, 1936, p. 142).

As escolas de formação para o magistério primário “ministram a cultura especial necessária ao professor, aplicando-a, o mais possível, à prática do ensino nas escolas primárias anexas.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 73, 1936, p. 142). Por esse motivo, é preciso que seus alunos já detenham um nível básico de cultura geral. Uma vez

⁶³ A rádio Emissora Nacional tinha, em sua programação semanal, “As nossas emissões radiofônicas”, um programa no qual, normalmente, um Inspetor dirigia-se aos professores primários. Além dele, o Diretor Geral do Ensino, o Ministro e mesmo Salazar faziam uso desse meio de comunicação. A palestra era transcrita e publicada em **Escola Portuguesa**. Conforme Luís Reis Torgal (2009b), a Emissora iniciou sua transmissão em Agosto de 1935.

que não convém alongar o curso de uma profissão que, sendo mal remunerada, “não comporta sacrifícios de preparação muito dispendiosa em tempo e dinheiro.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 73, 1936, p. 142). Por isso, Cunha Leão afirma que a solução desse problema é difícil e merece cuidado especial.

Na tentativa de esclarecer o assunto, os alunos admitidos, naquele ano letivo, nas escolas de magistério de Lisboa e Porto foram submetidos a provas especiais de cultura geral. “As provas ... tiveram em vista ajuizar do valor das habilitações que atualmente são exigidas para a admissão às referidas escolas, indagar se satisfazem ou se convém de preferência substituí-las por outras. (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 73, 1936, p. 142).

O resultado obtido nas provas mostrou que os alunos não apresentam nível cultural adequado para iniciar um curso de formação para o magistério primário.

Dizemos, sem receio de errar, que a *preparação trazida dos liceus pelos alunos não satisfaz*, debaixo de alguns dos mais importantes aspectos, à cultura que a admissão às escolas do magistério primário deve exigir. ... Se, por um lado, alguns aspectos da cultura estão longe de ser satisfeitos, por outro é de presumir que a atual exigência é demasiada. (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 73, 1936, p. 142)

Ora, como o magistério era uma profissão desvalorizada e com baixos rendimentos, não convinha, conforme o Inspetor Adjunto do Diretor Geral – exigir demais dos alunos que por ele se interessavam. Desse modo, quando se comprovou – através dos exames realizados nas escolas do Porto e de Lisboa – que os alunos dos liceus chegavam às Escolas Normais sem as mínimas condições culturais para iniciar o curso de formação de professores, concluiu-se por diminuir a exigência existente, a qual era “demasiada”.

Acerca do assunto, o Ministro da Educação, em 1936, concorda que o grande problema da educação era a formação profissional do pessoal docente, a respeito da qual o Estado Novo tinha “idéias bem definidas”. (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 69, 1936, p. 117).

É preciso que o candidato possua, em alto grau, o sentimento nacional, para o inculcar aos alunos; aptidão pedagógica, para atuar com êxito; capacidade progressiva, para acompanhar a evolução dos métodos; cultura sã, para a plena saúde do seu próprio espírito e alma de educador, para ajudar os pais a modelar o futuro homem português na

cera sensível e plástica, que é o cerebrozinho da criança. (ESCOLA PORTUGUESA, a.II, n. 69, 1936, p. 117)

É, claramente, a necessidade da formação de um “novo” professor, que, antes de tudo, deveria ter um grande sentimento nacional, depois, aptidão pedagógica, cultura sã e saúde do espírito para ajudar a família na educação do homem português. Como se vê, possuir um bom repertório pedagógico é menos importante do que ter e ser capaz de desenvolver um grande sentimento nacional nos alunos.

A missão do professor é das mais delicadas. Ele precisa de ter, além de entranhado amor à profissão, firmeza de caráter, e, sobretudo, um sentido especial que lhe permita descobrir as qualidades e defeitos morais, além das tendências intelectuais, dos seus alunos. Sem esse sentido especial, ou tato pedagógico, sem fazer um bom diagnóstico das crianças a seu cargo, o professor poderá conseguir delas um bom aproveitamento escolar de fachada, como agora se diz, e será um bom professor, mas não terá penetrado a alma das crianças, e terá sido um péssimo educador. (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 100, 1936, p. 341)

Desse modo, a função do professor não se limitava a lecionar. Pelo contrário, era antes necessário formar o caráter da criança. Nesse sentido, a contribuição da instituição escolar para com a educação familiar era muito importante. Compreendia-se que o professor deveria suprir a educação familiar sempre que se lhe entendesse necessário.

A esse respeito, em 1935, o Sub-inspetor Bigote Choro (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 38, 1935) afirma que “o professor, certo de que o seu dever é não contrariar mas auxiliar a educação familiar e, em tantos casos, suprir até a educação da família, tem a seu cargo tão importante papel junto dos seus alunos, terá freqüentemente de ir mais longe na sua ação educativa.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 38, 1935, p. 693).

No final da década, na edição de 4/5/1939, a afirmação dessa necessidade de suprir a educação familiar persiste numa direta negação dos pensamentos republicanos.

Os diversos agentes do ensino primário que, pelo seu contato direto com a massa popular, melhor conhecem todas as suas necessidades, não tem descurado as de ordem espiritual que vedavam o ingresso no cristianismo a muitas crianças dele privadas pela inconsciência dos pais, ou pela pressão das circunstâncias do tempo em que nasceram. É trabalho que se harmoniza perfeitamente com a sua função educadora, e que deve merecer a boa vontade de todos. (ESCOLA PORTUGUESA, a. V, n. 236, 1939, p. 362)

Desse modo, os professores deveriam suprir, com boa vontade, as “deficiências morais” das famílias com o objetivo de formar bons cristãos. Na ausência do exemplo familiar, enfatiza-se o professor como o necessário ponto de referência para a criança. Nesse contexto em que a criança é reconhecida como incapaz de se formar autonomamente e no qual um determinado modelo adulto é o que deve ser seguido, o professor – conforme o Garcia Domingues (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 5, 1934) – é o maior responsável pela educação da criança, pela disseminação do pensamento oficial.

A família fornece à Nação a geração “sucessora”, à qual, por direito natural, deve dar a primeira formação, no sentido do vigor físico da raça, da retidão do caráter e da consciência nacional. O Estado não pode, porém, ignorar que a família ainda quando moral e civicamente boa, não dispõe das condições necessárias para bem realizar a sua missão educativa; por isso lhe cumpre auxiliá-la...até a curar-se da fraqueza com que tantas afastam os filhos da nobre vida de soldado. À escola incumbe assim cooperar com a família na formação integral da juventude, desde o ensino infantil até as mais elevadas manifestações da cultura, para fazer de cada português um homem moral e fisicamente são, destro, competente, mentalidade nova, personalidade útil, sempre amoroso da Pátria e pronto a servi-la em todas as circunstâncias. (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 87, 1936, p. 241)

Era preciso formar a “nova mentalidade da Pátria” e, se a família não estava pronta para isso, o Estado o faria, através de seu maior intérprete: o professor. Conforme Luís Reis Torgal (2009b), o foco dos professores não estaria centrado apenas nos alunos. “Também se aconselhavam a chamar às escolas as suas famílias para lhes mostrar ‘de maneira compreensível as benemerências da Revolução Nacional.’” (TORRAL, 2009b, p. 303).

Ademais, sugeria-se às famílias que mantivessem uma boa relação com a escola e, no caso da impossibilidade na colaboração com a educação dos filhos, que ao menos concordassem dos seus ensinamentos da escola.

Todavia as boas relações entre a família e a escola, a sua leal e mútua colaboração, o bom conceito que os pais dos alunos fazem do mestre e, sobretudo, a garantia de que a família quando não coopere com o professor pelo menos não contradiga os seus ensinamentos são imprescindíveis condições morais da boa ordem e equilíbrio da instituição escolar. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 14, 1935, p. 234)

Então, de acordo com as palavras de **Escola Portuguesa** no decorrer do período estudado, o professor é o “intérprete do Estado Novo”; alguém com uma “força moral atuante” que “moldará a cera plástica do cérebro infantil”.

O professor primário tem ... não só o encargo de ensinar a ler e a escrever os seus alunos, mas, também, a delicada tarefa de os disciplinar, formando-lhes uma vontade que esteja de harmonia com os interesses sociais e morais da Nação. (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 100, 1936, p. 341)

O professor João dos Santos Rodrigues Pena assina um extenso artigo sobre disciplina escolar (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 14, 1935) no qual apresenta contribuições acerca do papel da disciplina na escola e da importância do professor na sua manutenção.

De acordo com João Pena, “o professor é na escola a primeira condição moral de disciplina ... é o eixo de toda a obra educativa .. [e] senão o único, o mais importante fator de disciplina.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 14, 1935, p. 233-234). Como a ele, professor, cabe a organização e a alma da escola, o autor esclarece quais são as necessárias qualidades pessoais que assegurem o equilíbrio e a disciplina na vida escolar.

Além dos predicados físicos, uma voz bem timbrada, um corpo são e desempenado, uma certa correção no vestuário e distinção de maneiras, que pelo exemplo influem por vezes de uma maneira decisiva no caráter infantil, uma certa dose de bondade natural e de ternura deve animar a cada momento as atitudes do professor. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 14, 1935, p. 233)

Como se vê, pouco se relaciona a questão da formação pedagógica do professor à vida escolar. A ênfase está em sua distinção moral, no caráter e, logicamente, na obediência às regras do Governo. Além disso, a influência social exercida pelo professor também parece merecer destaque. Graças ao seu lugar social de “exemplo” para a comunidade local, a vida do professor – principalmente da professora – passa a ser rigorosamente controlada, como já se pontuou.

Ainda com relação à importância da disciplina, Acúrcio Cardoso – Inspetor principal – no editorial de 27/12/1934 (ESCOLA PORTUGUESA, a.I, n. 12, 27/12/1934), ressalta que

O Estado Novo adotou, para a mais vasta expansão do seu programa e para a realização máxima dos seus planos, a disciplina como princípio fundamental, refletindo-se, portanto, em todos os seus atos, na vida que

tem vivido e na que precisa viver para garantir à Pátria um futuro próximo. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 12, 1934, p. 201)

Nesse contexto, a disciplina é, certamente, fundamental também dentro da escola e, “ao professor da escola primária compete a observação precisa deste magno problema: a disciplina.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 12, 1934, p. 201).

O professor tomou deste modo um lugar ascendente e vai, com a sua educação e ilustração, orientar e ensinar a criança, torná-la maleável para o aproveitamento das suas lições, corrigi-la de todos os seus defeitos natos, encaminhá-la com doçura e carinho para um raciocínio equilibrado. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 12, 1934, p. 201)

Os professores que não atentam para a necessária disciplina escolar, afirma o autor, ainda não compreenderam a “alta missão” que desempenham, bem como a conseqüência de seu irrefletido comportamento, qual seja, a queda do rendimento escolar dos alunos. “Tais professores devem ser considerados como desafetos ao Estado Novo.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 12, 1934, p. 201).

É interessante ressaltar que, nesse artigo do final de 1934 (ESCOLA PORTUGUESA, a.I, n. 12, 27/12/1934), a questão do rendimento escolar dos alunos é citada antes da formação moral, à qual, aliás, no referido texto, não se faz grande referência.

Já no editorial de 2/5/1935 (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 30, 1935, p. 555), assinado por Braga Paixão – Diretor Geral do Ensino Primário – faz-se uma clara delimitação daquele que seria o caminho adequado a ser seguido pelo professores primários do Estado Novo.

Mas se tens saudade da escola sem doutrina moral, sem objetivos, sem intuítos construtivos, sem pensamento e sem chefes, sem orientação e sem comando; se te não afazes à atividade dirigida, nem conformas com a existência de uma fiscalização com sanções; se te seduzem outras vozes que não sejam as daquelas a quem está confiado o dever de te guiarem e de te esclarecerem; se desejarias poder ensinar o que quisesses e como quisesses; se lamentas não poderes já conduzir os teus educandos ao alvedrio dos teus sentimentos pessoais, das tuas simpatias, das tuas inclinações ou das tuas paixões...Nesse caso dir-te-ei que não és dos nossos, ainda mesmo que fales do 28 de Maio ou cantes hossanas a Salazar! (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 30, 1935, p. 556)

O mesmo Braga Paixão, em 11/10/1935, na ocasião da retomada dos trabalhos e início do novo ano letivo (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 54, 1935) pondera acerca da influência social do professor.

Nos *deveres de professor* compreende-se, além do escrúpulo na atividade que respeita ao fim escolar, que deve ser pautada pelas prescrições da lei e das determinações superiores, o esmero por uma outra ação docente que exerçais, que consiste na influência social das vossas atitudes e do vosso procedimento – efeito que entre as pessoas do vosso convívio determina a sugestão do vosso exemplo, na forma por que vos conduzis e por que vos apresentais aos olhos do mundo e até da vossa atitude e critério de apreciação dos casos de todos os dias. Numa e noutra esfera de ação – escolar e social – procurareis, para bem merecer da Pátria e da sociedade, governar os vossos movimentos, subordinando-os em tudo e por tudo ao interesse superior de uma e de outra. (ESCOLA PORTUGUESA, a.II, n. 54, 1935, p.26)

Pode-se considerar que o controle exercido pelo Estado à vida pessoal do professor – como a definição dos trajes mais adequados e a necessidade de autorização para o casamento das professoras – relacione-se com essa influência que sua conduta é capaz de exercer na população, especialmente, nas aldeias pequenas e distantes onde o povo contava com pouquíssimas possibilidades de instrução. Compreendia-se como necessária a vigilância do Estado e do próprio professor sobre sua conduta e postura diárias.

De fato, o mestre precisa, se quiser ser um mestre à altura das modernas necessidades educativas, de vigiar cuidadosamente as suas atitudes perante os alunos. É o grande dever do educador: corrigir-se para corrigir os seus alunos. (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 133, 1937, p. 200).

Assim, o professor retratado em **Escola Portuguesa**, entre os anos de 1934 e 1940, é aquele grande colaborador da obra política do Estado Novo. “Ele é o artista por excelência da modelagem da inteligência e do caráter, o semeador e o cultivador generoso das idéias imortais.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. V, n. 243, 1939, p. 475). Por ser responsabilizado pela formação da nova geração e compreendido como um exemplo social – embora tenha ínfima formação profissional e baixo salário – é vigiado e controlado pelo Governo, a quem deve obediência e lealdade.

Em uma saudação dirigida ao Ministro da Instrução Pública, na ocasião recepção do pessoal do ensino primário – publicada em 30 de Janeiro de 1936, na revista **Escola**

Portuguesa (a. II, n. 68, 1936, p. 107) – o Diretor Geral do Ensino Primário faz a seguinte afirmação sobre os professores:

[Trata-se de] um exército de vontades *alinhadas*, organizadas, obedientes a uma hierarquia que o comanda, pronto para executar movimentos da origem *competente*, e que pelas vias *competentes* lhe são determinados. (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 68, 1936, p. 107)

II.3.3 A cera mole da infância

O sujeito criança faz-se presente nos artigos de **Escola Portuguesa** durante todo o período que compreende o recorte histórico desta pesquisa – desde o início da publicação da Revista, Outubro de 1934, até a delimitação temporal da tese, Dezembro de 1940. Na maior parte do tempo, nota-se a coerência entre todos os articuladores sobre o que entendem por criança; sobre como definem o ser infantil. Em todo o período, o conceito de criança apresentado é o de um ser que será moldado; formado de acordo com os exemplos que lhe oferecerem. Entretanto, é preciso esclarecer que, em alguns momentos pontuais, há afirmações que destoam desse entendimento acerca da criança, especialmente no final da década, precisamente em 1938 e 1939, há duas ponderações que discordam dessa voz uníssona que vinha anunciando o conceito de criança existente, apontando, de certo modo, para a necessidade de um olhar mais individualizado para a criança.

Ademais, outras questões são referenciadas quando se trata da educação da criança. Assim, ao longo da década, ora com mais, ora com menos ênfase, apresenta-se o higienismo, bem como o cuidado com o corpo e com a formação moral do infante. Há ainda outros assuntos que são discutidos de maneira mais pontual, como o ideal do “bom” menino; a literatura infantil; os castigos escolares e o anúncio do que se compreendiam como direitos da criança.

De qualquer modo, a imagem que mais constantemente acompanha os discursos sobre a criança é a da modelagem. Assim, o editorial de 8 de Novembro de 1934 – assinado por Garcia Domingues, Inspetor orientador – discorre sobre a formação da personalidade da criança. Nele, afirma que “a criança, por mais esforços que faça para se

libertar das formas tradicionais, por criar uma maneira de ser original, acaba sempre por se modelar sob a influência decisiva do adulto.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n.5, 1934, p.61).

Conforme o Inspetor, a criança precisa imitar o adulto devido a uma necessidade estrutural. “A infância é uma época de germinação. É aquele momento vital em que os germes originários se procuram definir e exprimir. Mas seria absolutamente arbitrário supor que os germes trazem em si a forma.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n.5, 1934, p.61). Então, mesmo sendo a criança portadora dos germes originários, ser-lhe-ia necessário que imitasse a forma, que copiasse o modelo adulto já existente.

Ainda que as crianças possuíssem capacidade formativa, o que não parece nada provável, como a capacidade formativa das sociedades adultas é muito mais poderosa, aquela ficaria esmagada por esta no jogo das forças. Pelo que se estabelece que, na obra da educação, o que há de decisivo não é a vontade da criança, mas sim a diretriz que a sociedade adulta determina. As sociedades infantis, a dirigirem-se pela própria orientação, não passariam nunca de um primitivismo tumultuário; não poderiam atingir o estado de perfeição de uma sociedade civilizada. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n.5, 1934, p.61)

Conforme Garcia Domingues (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 5, 1934), a criança não poderia se formar sozinha, dependendo de diretrizes adultas que a orientassem. Assim, o autor enfatiza a “completa incapacidade formativa da criança” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 5, 1934, p. 61) e a necessidade – a qual julga evidente – da existência de um modelo para ser copiado.

Em concordância com Garcia Domingues, a Professora Lucinda Cabral Cardoso (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 102, 1936) ressalta que

Segundo opiniões, as crianças não são boas nem más, e nelas o sentimento do mal e do bem está por desenvolver; e não consentir que façam isso ou aquilo, quando elas ainda não compreendem o resultado dos seus atos, tem como consequência torná-las reservadas e menos sinceras. Outros dizem que as crianças são por natureza orgulhosas, interesseiras, mentirosas, etc. Para mim, as crianças podem ser boas ou más, conforme o exemplo que lhes dermos, porque é imitando as pessoas com quem vivem que elas aprendem e formam o seu caráter. É ouvindo qualquer pessoa usar de palavras feias que a criança aprende a ser grosseira de palavras e modos. É ouvindo mentir que ela se habitua a ser igualmente mentirosa. (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 102, 1936, p. 352)

No mesmo sentido, o Dr. Bigote Choro (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 38, 1935) – Sub-inspetor – afirma que “a alma de uma criança é cera mole em que se gravam as mais ligeiras impressões, ou, no dizer de alguém, página branca onde o professor escreve palavras, muitas das quais jamais se apagarão.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 38, 1935, p. 693).

Faz-se importante atentar, então, que atrelada às idéias da modelagem infantil e da criança enquanto cera mole está, nos discursos dos articulistas de **Escola Portuguesa**, a responsabilidade do adulto para a adequada formação do infante. Se a criança é incapaz de formar-se a si mesma, necessitando, portanto, do exemplo adulto, cabe a este último, por sua vez, ser o modelo justo para a imitação. Embora a maioria dos artigos considere a importância do professor nessa formação – mensagem compreensível quando se trata de um veículo de comunicação oficial entre Governo e Professores Primários – o artigo do Professor Rodrigues Pepino (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 132, 1937) busca dividir essa responsabilidade com os demais adultos que envolvem a criança, especialmente, aqueles pertencentes à família.

Eu não sou dos que proclamam – quantas vezes com o único fim de se lhe assacar todas as responsabilidades – que só ao professor, só a ele, incumbe o papel altamente simpático e soberanamente importante da educação da criança. Não! Esse grande papel – primeiramente e por direito natural faculdade ou prerrogativa inalienável da família – pertence, também, pela força das circunstâncias, à sociedade, à igreja e ao Estado. Por todos e cada um destes elementos, forçoso é reconhecer, fica diluída a responsabilidade da educação, da formação moral da criança, e conseqüentemente da orientação das multidões. Contudo, não se pode negar ser o professor quem, pela sua situação privilegiada, mais decisiva influência exerce no ânimo da criança, podendo contribuir, mais do que ninguém, para a sua insensível transformação, amoldando-a a seu bel-prazer, burilando-lhe a alma, modificando-lhe os sentimentos e as qualidades atávicas, retemperando-lhe o caráter, fazendo dela, enfim – da criança, do futuro homem – um ser útil à família, à pátria, à sociedade e à humanidade inteira. (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 132, 1937, p. 194)

Mesmo apresentando alternativas à responsabilidade pela “modelagem” do ser infantil, Rodrigues Pepino acaba por ressaltar a importância do professor nessa obra, o que, certamente – considerando o veículo de comunicação – não poderia deixar de fazer.

Outros dois assuntos que perpassam todo o período estudado e que, de certo modo, relacionam-se com a idéia do moldar são o higienismo e a necessidade de se conhecer a criança para educá-la.

Nesse sentido, António Leal – Inspetor principal – inicia seu artigo intitulado “Necessidade do conhecimento da criança” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 28, 1935) anunciando um conceito de Claparède: “Que a pedagogia deva repousar sobre o conhecimento da criança, como a horticultura assenta sobre o conhecimento das plantas, eis uma verdade que parece elementar” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 28, 1935, p. 526). E, na seqüência, afirma que a criança portuguesa era uma incógnita que se procurava conhecer. Mas como se poderia conhecer a criança e seu desenvolvimento?

Conforme António Leal (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 28, 1935) esse conhecimento constituir-se-ia “por meio [do reconhecimento] de sua estatura, do seu peso e do perímetro torácico, pois que através dele podemos saber, com bastante segurança, o estado de saúde das crianças e o ritmo da sua evolução.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 28, 1935, p. 527).

De acordo com o autor, partindo das medidas físicas do corpo infantil, poder-se-ia estabelecer definições sobre seu desenvolvimento. António Leal enfatiza mesmo a possibilidade de se aferir um número grande de crianças para que, com os dados obtidos, estabeleça-se a indicação de padrões entre as crianças.

Se as crianças observadas foram em número avultado, poderemos obter médias que nos prestarão no futuro muito bons serviços, pelas indicações seguras que nos forneçam sobre a altura, peso e perímetro torácico das crianças regularmente constituídas. Em face delas, já não é difícil classificar de fisicamente atrasadas crianças aparentemente bem constituídas, e essa classificação interessa-nos muito, pela influência que vai exercer sobre toda a sua educação, condicionando-a pelos resultados das medidas obtidas. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 28, 1935, p. 527)

Nota-se, então, o interesse em obter medidas físicas das crianças para se normatizar seu desenvolvimento, estabelecendo padrões e definindo sua educação mediante a classificação atingida através das medidas coletadas. Essa discussão que aqui é proposta por António Leal encontra-se representada em todos os anos analisados da Revista. É certo que, entre 1937 e 1938, o médico-escolar José Lopes Dias dinamiza essas discussões – como foi apontado na discussão sobre a escola. Entretanto, de modo

mais ou menos enfático, ora restringindo-se à higiene física, ora à moral, bem como à higiene do ambiente que cerca a criança, elas nunca deixaram de existir⁶⁴. E, em muitos momentos, auxiliaram a forjar um “caminho” para a formação infantil. Por esse motivo, entende-se ser interessante apresentar, nesse momento, algumas discussões sobre higiene que delimitaram o trato com a criança. Assim, por vezes relacionou-se a necessidade de se modelar a criança e a higiene de sua moral.

Nesse sentido, o artigo do Professor João Barata dos Santos (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 100, 1936) – intitulado “A preparação cultural dos professores: da higiene individual e social; da moral social, tendo em vista, particularmente, a defesa dos institutos da família e do Estado” – apresenta a relação entre a higiene moral e a modelação da alma infantil.

A alma da criança continua em formação, a responsabilidade do professor é, por isso, muito grande. Se, como vimos, desde que desperta para a vida, ela vai assimilando o que de bom e mau se passa à sua volta, não esqueçamos que na escola se continua a dar idêntico fenômeno. Nós, os professores, devemos cuidar da higiene moral das crianças, pelo menos, tanto quanto cuidamos em lhes ensinar os programas de ensino. Mais do que a preocupação de fazermos delas valores intelectuais, deve absorver-nos a preocupação de as formarmos moralmente. Para tanto, torna-se necessário que o professor educador tenha entranhado amor à sua profissão, profunda simpatia pelos educandos, de forma a descobrir nestes tendências e inclinações, corrigindo-as ou desenvolvendo-as, entranhando neles sentimentos de solidariedade, assistência, sacrifício, disciplina e amor pela Pátria. (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 100, 1936, p. 340)

A educação da moral relaciona-se com o transmitir valores morais, mas não quaisquer valores, e é então que se entende a importância da higiene moral, trata-se da transmissão apenas daqueles valores que são divulgados pelo Estado Novo. O mesmo ocorre com o artigo do Professor Rodrigues Pepino (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 132, 1937) acrescentando-se, nesse caso, o caráter religioso dessa formação moral.

Em toda a parte e em todos os tempos, diga-se muito embora o que se disser, a criança recebeu sempre e apenas a educação que o educador entendeu por bem imprimir-lhe. Se assim não fosse, há muito tempo estaria solucionado o problema da educação moral da criança. Bastaria para isso respeitar-se em absoluto a sua personalidade; mas isso seria também a negação completa da própria Educação e é por tal motivo que se torna praticamente impossível estabelecer um sistema universal

⁶⁴ Esta afirmação refere-se, certamente, à análise da fonte de pesquisa no período delimitado para ela, nesse caso, Revista *Escola Portuguesa*, 1934-1940.

educativo sob o ponto de vista moral, fora do ideal religioso. (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 132, 1937, p. 197)

A importância da higiene do ambiente que envolve a criança é relatada no artigo, já citado anteriormente, do Professor João Barata dos Santos (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 100, 1936). Nesse momento, buscar-se-á enfatizar a relação que o Professor estabelece entre a herança que a criança herda de seus pais e as vivências e exemplos que recebe do ambiente em que vive. A influência do ambiente, conforme o Professor, é fundamental para a formação moral da criança, uma vez que será “gravada em sua inteligência virgem”.

A criança, desde o seu nascimento, possui, como miséria ou riqueza herdada de seus pais, tendências particulares para a vida, qualidades inatas para determinadas profissões, costumes morais, vícios; em resumo: a criança herda de seus pais, como disse Santo Agostinho, o bom e o mau. Esta herança é a breve trecho aumentada com os exemplos dos pais e das pessoas que a cercam, com a casa de habitação em que vive e com os objetos que nela encontra. E não tarda que a criança receba impressões, idéias e sentimentos, que se gravarão profundamente na sua inteligência virgem. Assim, o seu ser moral depende, em grande parte, do ambiente que a cerca na sua vida de família. (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 100, 1936, p. 340)

Como se vê, as idéias higienistas para a formação da criança, principalmente quando se trata da higiene da moral, encontram-se relacionadas, nos artigos de **Escola Portuguesa**, com a compreensão do cérebro infantil enquanto cera moldável, tábua rasa para ser escrita.

Por isso, cabe ao professor – consciente da sua missão e grande responsável pela educação da infância e da família – o interesse e a vontade de auxiliar o médico escolar na aferição e divulgação de medidas higiênicas que aprimorem a formação do futuro homem português.

Sobre esse assunto, o Dr. Fernando da Silva Correia – Inspetor da Área de Saúde Escolar – em seu artigo “Papel do professor: na defesa da saúde das crianças” (ESCOLA PORTUGUESA, a. VII, n. 314, 1940), esclarece:

Como pode o professor colaborar com o médico na medicina preventiva das crianças? Em cada escola haverá um livro onde o professor registrará tudo o que interessa à saúde física, moral, mental ou social de cada aluno e bem assim de quaisquer dúvidas referentes ao edifício escolar e suas vizinhanças. Este livro será mostrado ao médico

de cada vez que ele visitar a escola, rubricando-o e datando-o este em cada visita. (ESCOLA PORTUGUESA, a. VII, n. 314, 1940, p. 67)

Assim, seguindo as indicações do Dr. Fernando da Silva Correia, além das anotações no livro escolar, os professores poderiam zelar pelo asseio na escola e de suas dependências; manter a sala arejada; arrumá-la de modo que a luz do sol seja recebida pelas crianças; aquecê-la nas regiões frias; evitar correntes de ar e umidade; deve ainda afastar alunos com febre; vigiar o isolamento daqueles com doenças contagiosas, bem como o asseio pessoal de cada criança e a menstruação das meninas; vigiar a existência de parasitas (como piolhos, pulgas e sarna); averiguar a firmeza das carteiras, como também o comportamento das crianças nela, além de verificar o asseio dos livros e cadernos. Além de tudo, o professor seria um grande auxiliar do médico escolar se realizasse palestras aconselhando as famílias sobre a higiene e a puericultura.

Todavia, algumas contribuições pontuais de articulistas de **Escola Portuguesa** devem ser ressaltadas. Há por exemplo, em 1935, um texto de João Morais Pinheiro (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 24, 1935) intitulado “Conto triste” que define o que se entendia por “bom menino”. O conto conta a história de um menino de vida simples, mas muito bem educado e de ótima índole, criado apenas pela mãe. O aspecto de particular interesse, no momento, é a descrição que se faz sobre o garoto.

Cresceu o menino, foi para a escola. Sempre aplicado, bem comportado, trabalhador. Durante os recreios brincava com seus companheiros, e depressa estes, por ele, de entre todos, ter sempre melhores ideias para as melhores brincadeiras, ganharam por ele respeito e muita amizade, tal qual os mestres na aula só tinham razão para o elogiarem pelo seu propósito, pela sua educação. Defendia os fracos, era amigo dos pobres, não consentia que fizessem mal aos animais. Para ele a vida era um lindo jardim cheio de flores lindas, de lindas cores. Não acreditava na maldade dos outros, porque era bom. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 24, 1935, p. 445)

Para além da importância da família na educação das crianças – com o exemplo da mãe, que apesar de solteira, com um lar desestruturado, tão bem soube educar seu filho – e dos adjetivos atribuídos ao menino – educado e de ótima índole – cabe reiterar que a publicação do conto define, com clareza, aquela que era a imagem do “bom menino” que se queria difundir; o que se esperava tornar uma criança: defensor dos fracos e amigo dos pobres, educado, estudioso e trabalhador, bom e generoso.

Nesse sentido, Abel Viana, no artigo “Respeito pela criança” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 16, 1935), afirma que “é na preparação da infância que se encontra a garantia do Estado Novo, e tal preparação não depende de simples palavras.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 16, 1935, p. 265). Dependia, certamente, da rígida orientação dos adultos responsáveis pela educação moral da criança, o futuro homem de Portugal.

Ademais, faz-se interessante apontar ainda que, em 1935, há dois artigos que demonstram certa necessidade de o adulto agir em defesa da criança e de reconhecer sua individualidade, além de alertar para a situação de risco social com a qual algumas crianças se deparam.

Quando se refere à questão do risco social, exaltam-se a importância do exemplo adulto e a necessidade de se agir corretamente para com a infância, com o objetivo de não desviar sua “boa” formação. É ainda a importância do exemplo, do modelo a ser seguido, mas há algo de novo quando se questiona o direito do adulto em atrapalhar um cortejo de crianças.

Com que direito caminhonetas e automóveis e adultos, alguns destes denunciando pelo traje categoria social, desbaratam ou atravessam violentamente um cortejo de crianças ou uma escola que, devidamente formada e em lição cívica, passa nas ruas da cidade? ... Ora, a criança educada somente na escola, e admita-se também que o seja na família, em presença da desatenção da rua, afrontada pelo exemplo da praça pública, reage, e reage adaptando-se, ou seja – deseducando-se. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 16, 1935, p. 265).

Já no editorial de 17/1/1935 (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 15, 1935), Ricardo Bensaúde – Inspetor orientador – cita um caso que vivenciou em uma determinada sala de aula. Com ele, apreende-se a disposição – e a não disposição – para “olhar”, “enxergar”, a criança que está na classe. Convém lembrar que se trata de um Inspetor dirigindo-se a professores primários por meio de um instrumento oficial do Estado, a Revista **Escola Portuguesa**.

O Inspetor conta que estava na classe quando a professora perguntou aos alunos quais deles gostariam de ouvir um conto. Todos levantaram os braços com entusiasmo, com exceção de um. No conto, o herói – que também era uma criança – precisava fazer uma soma e a professora pediu que seus alunos também a fizessem. Prontamente, relata o Inspetor, todos os alunos pegaram suas canetas e se puseram a realizar a operação pedida.

Todos, menos um, o mesmo, que continuava concentrado na contemplação de seus próprios pés.

Questionada, a professora afirmou ao Inspetor que se tratava de uma criança “anormal”, que não sabia, nem queria fazer nada. Intrigado, o Inspetor foi até o aluno. Segue-se o que se passou:

Aproximei-me do pequeno. Tinha uma cara emaciada e triste, um olhar vago que levantou timidamente para mim; o sentimento de inferioridade dava-lhe uma confrangedora expressão de vencido. Pobre criança, vencida antes de combater! Fiz-lhe algumas perguntas e a tudo me respondeu com a cabeça, sem olhar para mim, que não, que não sabia...Tive uma idéia e perguntei-lhe: “Olha lá, já viste um rato?” Negou ainda com a cabeça, mas logo a seguir um fugitivo olhar de soslaio mostrou que alguma imagem tinha surgido no seu espírito e, hesitante, fez sinal afirmativo. “Muito bem, vamos desenhar um rato”, disse-lhe eu. O pequeno deitou-me outro olhar, parecendo interessar-se, mas murmurou a medo: “Não sei...”. Sentado a seu lado, desenhei num papel um rato. A criança já não fitava os pés e seus olhos seguiam o correr do lápis sobre o papel... “Eis o focinho, as patas, a cauda...”. O pequeno parecia espertar! “Agora também tu vais desenhar um rato!”. Apagou-se aquele vago clarão de interesse e à minha insistência respondeu, enfim: “Não sei...”. “Ora, não sabes! Sabes perfeitamente! Pode lá ser que não saibas fazer isto”, e novamente repeti o desenho com traços extremamente simples. O pequeno, enfim sugestionado, tentou imitar com o lápis o meu desenho. E o rato, de uma espécie particular, obeso e munido de uma cauda extraordinária, surgiu enfim! “Muito bem! Vês que sabes? Porque dizias que não? Mas afinal tu sabes tão bem como qualquer outro!” O pequeno olhava para a sua obra com a expressão de quem tinha feito uma descoberta! “E agora vamos também fazer um gato”, acrescentei. Do mesmo modo a criança também desenhou um gato. Depois, com uma expressão nova, aceitou entrar num jogo de roda e executou certas mímicas, como todos os outros, quase tão bem como eles... A professora olhava admirada. Dando-lhe a confiança que lhe faltava, por meio de um pequeno, de um fácil triunfo, tive a impressão de que tinha dado um impulso àquela criança que se negava a viver, porque se julgava o que todos a julgavam; inepta para tudo. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 15, 1935, p. 247)

Mesmo que se admita que a ideologia e a inculcação do regime permitam “ajustamentos” e adequações aos exemplos narrados para os professores na Revista, é necessário admitir-se – para além da indicação de como realizar um ensino mais contextualizado e lúdico – que o Inspetor apresenta uma grande curiosidade, até mesmo disponibilidade para compreender o que acontecia de errado com o menino. O ato de aproximar-se dele, procurar meios de fazê-lo interagir e também de reagir ao lugar de

incompetência que se lhe destinava denota, certamente, a preocupação, o interesse pela criança.

No texto “A lição, função da criança” (ESCOLA PORTUGUESA, a. V, n. 208, 1938), o Professor Domingos Evangelista mostra alguma alteração na forma de compreender a criança, pontuando certa individualidade para a identidade infantil. Todavia, ainda compara sua educação com a obra de um jardineiro que faz a flor nascer e desabrochar.

Se é verdade que o entendimento infantil não é, na sua origem, tábua rasa onde o mestre pode escrever o que lhe apraz, não é menos evidente que a criança, ao entrar para a escola e para as mãos do educador, tem já potencialidades do seu espírito regularmente desenvolvidas, costumes, tendências já pronunciadas e um certo caudal de conhecimentos de vida exterior e doméstica que bem pode constituir uma atitude mental bem definida. ... A criança aos sete anos já tem o seu mundo. Não um mundo igual ao da outra criança de meio diferente, mas um mundo que é o somatório, a síntese das convicções que a natureza lhe fornece, que a experiência lhe propicia. ... Não há criança, mas crianças; logo, não há a lição normativa, mas lições infinitamente diferentes, que, tendo o mesmo objetivo do programa, percorrem, contudo, a gama infinita da processologia, consoante o tipo mental, social ou afetivo a quem se dirigem. Educar! Como seria uma coisa difícil se não fosse encantadora! O jardineiro que vê rebentar a roseira, entumecer o gomo, abrir o botão, corar as pétalas e depois presenteia e evoluir e contempla o prazer da flor quando bebe a haustos profundos o sol glorioso, não sente tanta alegria como o educador que desceu até a criança, a aconchegou à sua alma, a rodeou de carinho, a perfumou de fé, para depois, nesga a nesga, lhe ir desvendando a vida e, pedra a pedra, lhe ir formando o alicerce seguro da consciência. (ESCOLA PORTUGUESA, a. V, n. 208, 1938, p. 28)

Nesse trecho, é evidente o reconhecimento das individualidades; da compreensão de que as crianças são diferentes umas das outras e, desse modo, fala-se de *crianças* em oposição à *criança*. Ademais, há a indicação de se pensar o ensino respeitando ritmos diferentes de aprendizagem; disponibilizando materiais diferentes e adequados às necessidades de cada aluno para se cumprir um determinado item do programa de ensino⁶⁵. Além disso, o trecho apresenta a imagem do professor-jardineiro, que vê sua flor crescer e desabrochar, depois de ter-se aproximado dela, semeado-a com imenso

⁶⁵ Faz-se interessante ressaltar que essa é exatamente a crítica de muitos educadores, a qual se encontra em **Escola Portuguesa** – e será melhor discutida quando se tratar dos métodos de ensino –, uma vez que consideram muito difícil desenvolver um ensino individualizado mediante as condições de trabalho e o número de alunos que tinham em suas salas de aula, as quais, vale lembrar, atendiam aos quatro anos escolares simultaneamente.

carinho e fé. São três, então, as imagens existentes no trecho: a herança naturalmente herdada; aquela construída a partir das experiências vividas – sendo ambas individuais, definindo um percurso que é próprio de cada um –; e o desenvolvimento da semente que foi semeada pelo professor. A novidade está justamente na importância conferida à individualidade infantil.

O editorial de 28/9/1939 (ESCOLA PORTUGUESA, a. V, n. 257, 1939) apresenta considerações acerca do valor da criança, ressaltando as obras que o Estado Novo vinha realizando em favor de sua educação e desenvolvimento. Assim, ressalta a valorização do magistério primário, o qual se compreendia como instrumento necessário na promoção do “capital humano representado na criança.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. V, n. 257, 1939, p. 634). É, sem dúvida, a primeira vez que a criança é apresentada como “capital humano”. Infelizmente, o corpo do editorial não explicita o que compreende por “capital humano”, apenas usa-o como termo para a definição da criança.

De todo modo, vale ressaltar a existência desses artigos que, embora representem uma parte pequena dos textos que dissertam sobre a infância, demonstram certa sutileza e disposição no olhar para a criança.

Ademais, temas como “direitos da criança” e “linguagem e literatura apropriadas à infância” também são encontrados nos textos dos articulistas da Revista. O que não significa, entretanto, o reconhecimento, por parte deles, ao menos pelo que se demonstra nos artigos, da identidade infantil enquanto ser humano no presente. Mesmo quando se trata de direitos da criança ou da defesa pela literatura e pelo uso de uma linguagem apropriada às crianças, o que se discute não é a singularidade da infância, mas a melhor maneira de se formar o futuro homem português.

O artigo de Parente de Figueiredo (ESCOLA PORTUGUESA, a.II, n. 74, 1936), por exemplo, anuncia uma reflexão sobre a literatura infantil como instrumento a ser usado na educação da criança para o desenvolvimento do seu caráter moral e intelectual. Contudo, o autor ainda ressalta a necessidade de se “condicionar as circunstâncias em que a literatura infantil poderá ser utilizada.” (ESCOLA PORTUGUESA, a.II, n. 74, 1936, p. 150). E atenta para o fato de não existir uma literatura infantil conveniente em Portugal. “Não temos e precisamos de criá-la.” (ESCOLA PORTUGUESA, a.II, n. 74, 1936, p. 150).

A literatura infantil precisa de ter um objetivo, que não pode ser aquele que, até os nossos dias, lhe foi atribuído: o de distrair, simplesmente! Divertir é muito, mas educar é mais. O verdadeiro segredo estará em saber recrear educando. ... Sejamos, no entanto, infinitamente rigorosos na seleção dessas leituras, não queira o acaso que por nossas mãos deslize a gota de veneno que irá conturbar a pureza daquelas almas que os pais e a Nação confiadamente nos entregaram! (ESCOLA PORTUGUESA, a.II, n. 74, 1936, p. 151)

Já o editorial de 9/4/1936 (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 78, 1936), assinado por Cunha Leão – Inspetor adjunto da Direção Geral para os Serviços de Orientação Pedagógica – define o que o Estado Novo compreende por “direitos da criança”.

Os apregoados *direitos da criança*, estandartes freqüentes de muito dislate pedagógico, interpretem-se como o direito que ela tem de ser educada de modo a tornar-se um elemento social prestimoso e digno, cuja atividade seja susceptível de êxito e de harmonizar-se com as atividades e interesses em gerais. Em Portugal esses direitos consistem afinal em ela tornar-se bem portuguesa e não no individualista desadaptado, falhado, infeliz e causador de mal-estar, pela ausência do ideal e de sentido coletivista na educação. Quantas vezes, em nome dos *direitos da criança*, estas são estragadas e condenadas a uma vida infeliz! (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 78, 1936, p. 169-170)

Nota-se, portanto, que tanto a defesa da literatura infantil como dos direitos da criança, nas páginas da Revista, referem-se antes à defesa dos planos e ideais do Estado Novo para a formação da criança, futuro homem português, do que para a criança em sua vivência no presente.

Fato parecido ocorre quando se trata do teatro infantil. Cunha Leão (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 116, 1937), ao comentar sobre o teatro infantil, afirma que esse gênero literário requer linguagem, sentimentos e moralidade próprios para satisfazer a missão da escola. Assim, assuntos como namoro deveriam ser banidos, ressaltando os motivos didáticos, patrióticos e regionais. “Lendas, costumes, feitos históricos, fenômenos da natureza, a vida dos animais e das plantas, as cousas da escola, do campo e do lar, oferecem variadíssimos temas e formosos quadros.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 116, p. 96).

A questão da liberdade infantil foi tema presente no início da publicação de **Escola Portuguesa**. Entre 1934 e 1935, numa negativa explícita dos valores educacionais da escola republicana, os articuladores da Revista afirmavam a liberdade “menos egoísta e mais sinceramente cristã ... a liberdade interior ... que é apanágio duma necessidade

orgânica e do espírito, e não essa liberdade exterior, grosseira, que consiste em cada um satisfazer seus apetites e interesses ilegítimos.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 21, 1935, p. 373-374).

Garcia Domingues (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 5, 1934) contrapõe-se duramente ao que intitula de “tão apregoada e reclamada” liberdade na educação, enfatizando que “na educação, o que há de decisivo não é a vontade da criança, mas sim a diretriz que a sociedade adulta determina.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 5, 1934, p. 61). E, nesse sentido, os articulistas esclareciam a superioridade da obediência.

Precisamos de educar as crianças no culto dos valores históricos, na confiança nos chefes, quando representam causas justas e nacionais. Levemo-las a saber cumprir. Obedecer não é aniquilar a personalidade: é corrigi-la e melhorá-la. É pressentir ou conhecer a superioridade “moral” de quem manda e caminhar para um fim justo. (ESCOLA PORTUGUESA, a.II, n. 54, 1935, p.26)

Se entre 1934 e 1935 questionava-se a liberdade da criança e discutia-se a necessidade da obediência, nos anos de 1938 e 1939 a questão dos limites se volta para os castigos escolares.

No editorial de 20/01/1938 (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 169, 1938), Gomes dos Santos – Adjunto do diretor do distrito escolar do Porto – pauta-se em filósofos para justificar sua posição pouco favorável aos castigos, os quais, se ocorrerem, devem ser limitados por meios educativos. Assim, os castigos físicos, a censura pública, a privação de recreio e o cumprimento de tarefas pesadas – como cópias repetidas e contas intermináveis – são qualificados como “péssimo hábito contraproducente ... [que] conduzem quase sempre os pequenos estudantes ao aborrecimento pela vida escolar.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 169, 1938, p. 203).

Entretanto, o autor não define quais seriam os castigos limitados pelos meios educativos. Antes, afirma que a coerência do professor, sua benevolência, zelo e competência farão “nascer ou enraizar na escola o amor pelo trabalho, pela dignidade, pelo cumprimento do dever” (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 169, 1938, p. 201), tornando os castigos escolares dispensáveis.

Em 1939, o Inspetor Augusto de Oliveira, em seu artigo “Castigos Corporais” (ESCOLA PORTUGUESA, a. V, n. 243, 1939) afirma que muitos inquéritos e processos disciplinares contra os professores relacionam-se com os castigos físicos praticados nas

escolas. Augusto reconhece que a realidade escolar portuguesa do final dos anos 30 – “ensino coletivo ainda intelectualista, num regime de classes numerosíssimas” (ESCOLA PORTUGUESA, a. V, n. 243, 1939, p. 476) – exige a aplicação de sanções aos educandos como meio para se manter a disciplina escolar. Todavia, ressalta aquilo que, enquanto inspetor, observava nas escolas.

Os castigos corporais ... são considerados grosseiros, humilhantes e ofensivos dos *direitos da criança*. Este salutar princípio é hoje conhecido de todos os educadores e a repulsa pelos castigos corporais ressalta da nossa própria sentimentalidade. A verdade, porém, é que, praticamente, o professor ainda recorre muitas vezes a essa condenada forma de punição, por não poder, com a atual organização pedagógica da nossa escola, evitar sanções aos alunos que prevaricam. (ESCOLA PORTUGUESA, a. V, n. 243, 1939, p. 476-477)

É interessante perceber que durante toda a década de 1930, embora com diferentes entonações, o sujeito criança é compreendido como o futuro homem do Estado Português. Em alguns momentos é aquele que precisa ser moldado e, num outro extremo, aquele que tem direito. Mas o molde é necessário para que se torne o que o Estado pensa que deve ser; tem o direito que o Estado lhe concede, que é justamente o de se tornar um “bom português”. Toda a reflexão sobre a educação da criança portuguesa durante o período estudado centra-se entre esses dois extremos e tem como objetivo último, a formação do futuro homem; daquele que virá a ser um dia, mas ainda não é.

II.3.4 “Como agir” e “O quê ensinar”:

ambivalências no tratamento dos métodos de ensino

A análise dos artigos sobre métodos de ensino publicados em **Escola Portuguesa** (entre os anos de 1934-1940) possibilita perceber três momentos em que se alteraram a divulgação e/ou a prescrição das atividades escolares. O primeiro deles compreende o período de Outubro de 1934 a Outubro de 1936, no qual há clara valorização dos ideais da Educação Nova. Entre Novembro de 1936 e Setembro de 1937, os artigos de metodologia de ensino praticamente desaparecem da Revista; nesses dez meses, apenas dois artigos sobre o tema foram publicados. No entanto, a discussão volta às páginas de

Escola Portuguesa em Outubro de 1937, permanecendo até Dezembro de 1940, momento esse caracterizado por uma grande quantidade de artigos prescritivos.

Entre os anos de 1934 e 1936, embora se identifique a divulgação da ideologia propagada pelo Estado Novo, especialmente na ênfase de uma educação nacional e cristã, a maioria dos artigos que tratam do “como ensinar” apresenta uma abordagem filiada ao que se passou a denominar como os modernos métodos de ensino; em outras palavras, filiava-se à Educação Nova. Assim, ensinar implicava considerar o interesse infantil e propiciar a atividade do aluno. Com esse objetivo, a observação, as exposições e os trabalhos manuais tinham grande importância no dia-a-dia escolar; o uso de materiais concretos, mapas e gravuras também eram bem avaliados.

De acordo com António Nóvoa (1987), Pestalozzi e Froebel foram as principais referências das reflexões e do trabalho pedagógico produzidos em Portugal durante os séculos XIX e início do XX. Esses autores são citados e/ou traduzidos em **Escola Portuguesa**. Além deles, há a tradução de uma série de palestras ministradas por Maria Montessori na Semana Pedagógica da Escola Católica de Bruxelas. As palestras foram transformadas em oito artigos, sendo publicadas entre as edições de 8/8/1935 (ESCOLA PORTUGUESA, a, I, n. 44, 1935) e 23/1/1936 (ESCOLA PORTUGUESA, a, I, n. 67, 1936). A presença dessas traduções e citações nos artigos publicados na Revista pode ser considerada como indicador da circulação dos ideais da Educação Nova no meio pedagógico português.

Na edição de 11/7/1935, Cunha Leão – Inspetor-orientador e Adjunto do Diretor Geral do Ensino Primário – orienta sobre a melhor forma de se organizar questionários destinados aos alunos. O Adjunto do Diretor Geral afirma que o professor deveria formular perguntas que impossibilitassem respostas decoradas. Era preciso que os alunos demonstrassem que sabiam “usar” o conhecimento adquirido.

Diz-me o que é um adjetivo ou dá-me um exemplo de um adjetivo é uma pergunta isolada. Se mandarmos antes o aluno construir uma frase em que entre um adjetivo, temos um problema de língua materna, porque a pergunta joga com vários conhecimentos a um tempo: saber o que é um adjetivo, redigir, empregá-lo na frase em concordância com o substantivo que qualifica, etc. ... Ter-se-á dado um passo no rumo da escola ativa desde que se modifiquem os interrogatórios no sentido apontado. (ESCOLA PORTUGUESA, a, I, n. 40, 1935, p. 725)

Irene Lisboa – Inspectora dos Serviços de Orientação Pedagógica – no editorial de 2/7/1936 (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 90, 1936, p. 263), atenta para as exposições escolares que se realizam no final do ano letivo. A inspetora afirma que a

A exposição escolar deve ter o fim principal de evidenciar o método do ensino e o seu efeito. Deve ensinar ao visitante que o mérito do ensino reside na persistência do mestre e nos pequenos, mas cada vez mais firmes, passos do aluno. E que a escola é uma oficina de trabalho sério, todo ele importante e apreciável. (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 90, 1936, p. 264)

Compreendidas como “reveladoras do movimento do ensino” (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 90, 1936, p. 263), as exposições deveriam ser organizadas pelo professor, de maneira simples, mas clara. Era preciso que o professor soubesse as razões de por quê e para quê expõe. Com o intuito de auxiliar na reflexão docente, Irene sugere:

Suponhamos que se expõe os trabalhos de uma 1ª classe. Interessa, por exemplo, ao seu professor, mostrar como as crianças aprenderam a escrever. A ele compete organizar uma ordem de apresentação de provas que dê a medida do seu ensino: as escritas sucessivas de uma criança..., a escrita de um grupo de crianças em diferentes épocas do ano..., etc. Esta escolha significa, apenas, distinção de uns tantos trabalhos (tanto importa que sejam maus como bons) segundo um critério de apresentação. Por exemplo:

- a) Trabalhos para mostrar como o ensino de tal disciplina evoluiu;
- b) Trabalhos para mostrar como tal assunto impressionou as crianças (documentação infantil – redações, desenhos, coleções, etc., de uma lição de geografia, de ciências naturais, de história);
- c) Trabalhos para mostrar ainda como é o desenho infantil de imaginação e de cópia do natural. Como é o trabalho manual escolar. Etc. (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 90, 1936, p. 263-264)

As considerações de Irene Lisboa e Cunha Leão indicam certa liberdade docente para planejar e executar sua aula. Ademais, a preocupação não se centrava, entre 1934 e 1936, apenas no ler, escrever e contar. Era preciso saber perguntar para evitar a memorização e valorizar o raciocínio, bem como conseguir demonstrar, numa exposição anual, quais caminhos foram trilhados pelos alunos e, de certo modo, a maneira pela qual o conhecimento se construiu.

Deve-se considerar, todavia, a compreensão acerca dos trabalhos manuais apresentada pela Professora Jesuína Amália Custódio em duas edições seguidas de **Escola Portuguesa** – 27/12/1934 e 3/1/1935 – (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 12, 1934; a. I, n. 13, 1935). Jesuína afirma que o desenvolvimento dos trabalhos manuais não

era adequadamente realizado em Portugal e que muitos professores não tinham a preparação necessária para desenvolver atividades que os envolvessem. Nesse sentido, procura fazer alguns esclarecimentos.

Para início destes trabalhos, convém fazer a apresentação de cousas vividas pela criança, cousas que a impressionem, que despertem a curiosidade e o interesse. À medida que a criança vai tomando parte ativa nos trabalhos convém subir *gradualmente* do fácil para o difícil, evitando tanto quanto possível os saltos bruscos. Nem só o ensino da história, aritmética e das ciências importam método na seqüência dos conhecimentos a ministrar. Os trabalhos manuais servem de base a todas as disciplinas ou matérias que compõem o quadro de uma educação integral, prestando especialmente para preparar atividades atraentes e para dar vida às matérias escolares. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 12, 1934, p. 203)

Ora, a afirmação de Jesuína – de que muitos professores não sabiam fazer uso dos trabalhos manuais em sala de aula – pode apontar a inexistência, ou melhor, a pouca existência de atividades que valorizavam efetivamente a ação motora da criança e a liberdade de criação docente. Ademais, dela pode-se apreender que a divulgação de idéias da moderna pedagogia era maior do que as atividades que, de fato, se conseguia colocar em prática.

De qualquer modo, embora a ênfase na utilização dos modernos métodos de ensino concentre-se nesses dois primeiros anos da publicação de **Escola Portuguesa**, isso não significa que o periódico não apresentou artigos que valorizassem a ideologia do Estado Novo e questionassem a validação daqueles métodos durante esses anos. O próprio Cunha Leão, no editorial de 26/12/1935 (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 63, 1935) ressalta a importância da alma do professor no processo de escolarização.

Esquece-se amiúde *o valor da arte e da imaginação* no campo da didática e daqui resulta que tal campo se apresenta, muitas vezes, árido e despido de interesse. ... Não quer isto dizer que a ciência psicológica, os testes, a pedagogia experimental, sejam redonda e funesta mentira; devem estudar-se e deve alargar-se a experimentação científica, que tantas boas conclusões têm fornecido ao ensino. O mal é pautar-se por ela toda a visão pedagógica, transformar a ciência de preciosa auxiliar do ensino em dogma rígido, mecanizador de atividades que devem primar sobretudo por vivas e dinâmicas. A essência do ensino, reafirmemo-lo, não está na processologia; está sim na alma que nele se depõe, na vida, na arte, no estilo, na cor; no fogo dos ideais que o orientam. Não está propriamente na ciência; está sim no homem, no professor. (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 63, 1935, p.85)

O mesmo Inspetor, Cunha Leão, em outro editorial, este datado de 13/2/1936 (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 70, 1936) disserta sobre a adoção de métodos de ensino nas escolas portuguesas e, embora reconheça que não exista, naquele momento, nenhuma sistematização pedagógica em Portugal, afirma que se deve pautar a educação nacional nas observações pessoais, experiências e condições das escolas.

Em vez de procurarmos uma corrente pedagógica que sirva de cômodo quartel, preferimos debruçar-nos sobre nós próprios: as riquezas espirituais e psicológicas da Nação cremos que serão bastantes para que se crie um movimento escolar frutífero e marcadamente diferenciado, de cousas portuguesas feito, para almas e sensibilidades portuguesas. Eis a nossa posição, que consideramos única ajustada às circunstâncias e verdadeiramente criadora. Preferimo-la a peregrinar pelos areópagos da ciência feita, quais mendigos em busca de fatos alheios. ... Consideramo-nos, portanto, no direito de averiguar por nós o valor de princípios e doutrinas tidos por assentes; não basta que corram por assentes em Bruxelas ou Genebra, interessa-nos, sobretudo, a sua projeção portuguesa. (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 70, 1936, p. 123)

Como se vê, ainda no início de 1936, Cunha Leão apresenta uma crítica contrária à adoção inquestionável dos ideais pedagógicos propostos pela Educação Nova, salientando a necessidade de se pensar uma educação portuguesa, a qual tanto seria discutida e valorizada nas páginas da Revista.

De qualquer modo, depois desse primeiro momento em que se enfatizou – não sem algumas ponderações contrárias – os ideais da Escola Nova, verifica-se uma grande ausência de discussão sobre os métodos de ensino, nas páginas da Revista.

No decorrer de quase um ano – entre 12/11/1936 (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 108, 1936) e 30/9/1937 (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 153, 1937), apenas dois artigos sobre metodologia de ensino foram publicados em **Escola Portuguesa**. O primeiro deles em 21/1/1937 (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 118, 1937) acerca da geometria e o segundo, em 18/3/1937 (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 125, 1937), sobre o ensino de leitura e escrita.

Assim, os artigos que compõem as edições publicadas entre Novembro de 1936 e Setembro de 1937, enfatizam aspectos ideológicos que organizavam o discurso do Estado Novo, como a moral e a pedagogia cristã, a importância do crucifixo na sala de aula, do campo e da agricultura, questões sobre a higiene e a diferenciação entre a “Velha e a

Nova Escola”⁶⁶. Esse “momento de ausência” de discussões metodológicas caracteriza, claramente, o rompimento de **Escola Portuguesa** com os ideais da Educação Nova.

Acerca da perspectiva histórica dos acontecimentos que marcaram o desenvolvimento da educação em Portugal, no período, Luís Reis Torgal (2009b) reitera que

Só em 1936, com o ministro António Carneiro Pacheco (professor de Direito, inicialmente em Coimbra, onde fora colega de Salazar, e depois em Lisboa, e monárquico assumido) entramos na segunda fase da “escola estadonovista”. Foi então que se verificou uma verdadeira modificação do sistema de ensino ... abrindo-se caminho ao que Nóvoa chamou “a construção nacionalista da educação”. A lei nº 1.941, de 11 de Abril, alterou o nome do Ministério, que passou a designar-se da “Educação Nacional”, substituindo o velho título demoliberal de Ministério da “Instrução Pública” (Base I), o que não se trata de uma mera formalidade, mas a adoção de uma concepção de “nacionalismo integral”. (TORRAL, 2009b, p. 291)

É exatamente no final de 1936 que **Escola Portuguesa** adquire um novo “tom” no seu discurso. Seus artigos possuem um caráter muito mais moralizador que outrora possuíam; há, constantemente, muitas indicações cívicas e a diversidade dos colaboradores diminui consideravelmente. A partir desse momento, até o final dos anos 1940, vêem-se artigos assinados pelos mesmos articulistas, salvo raras exceções.

Contudo, a Revista volta a tratar dos métodos de ensino na edição de 7/10/1937 (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 154, 1937). A partir desse momento, algumas séries de seqüências didáticas são publicadas, sendo a maior delas intitulada “Lições de Língua Materna”, do Professor Domingos Evangelista⁶⁷. A responsabilidade de um determinado autor pela elaboração das séries de seqüências didáticas contribui para a diminuição do número de articulistas da Revista, uma vez que, em muitos exemplares, elas são os únicos textos publicados sobre o assunto. Mesmo considerando a co-existência de alguns artigos de metodologia – independentes das séries – publicados em **Escola Portuguesa**, a partir de Outubro de 1937, há que se ressaltar essa diminuição do número de articuladores.

Além de “Lições de Língua Materna”, existem as séries intituladas “Saber Contar”, que apresenta seqüências didáticas de matemática e são escritas pela Professora

⁶⁶ Esses termos foram melhor explicitados, nessa tese, em “A Nova Escola do Estado Novo”.

⁶⁷ A maioria dos artigos publicados na série de “Lições de língua materna” foi de autoria do Professor Domingos Evangelista. Entretanto, houve alguns deles assinados pelo trio de Professores Carlos Alberto Pinto de Abreu, José Maria da Cunha e José Maria dos Santos.

Áurea Amaral; “Lições de História de Portugal”, do Professor Silvestre de Figueiredo, o qual também se responsabiliza por “Lições de Geografia”. Embora as publicações dessas séries de seqüências didáticas tiveram seu início e término em edições diferentes de **Escola Portuguesa**, muitas foram publicadas num mesmo exemplar.

A maior série, “Lições de Língua Materna”, que conta com 95 artigos. “Lições da História de Portugal” tem 38 artigos e “Saber Contar”, 34. Já “Lições de Geografia” possui 21 artigos publicados. As seqüências de História e Geografia centram-se, especialmente, no segundo semestre de 1938 e no primeiro semestre de 1939. Aquelas referentes à Língua Materna e à Matemática distribuem-se ao longo do período indicado. Há apenas um texto sobre o ensino de Ciências.

Os artigos e séries destinados à discussão da prática pedagógica, nesse período que se inicia em Outubro de 1937, são consideravelmente diferentes daqueles publicados até Outubro de 1936. Estes são completamente prognósticos, indicando, passo a passo, o quê e como o professor deve ensinar em sala de aula. Não há, portanto, qualquer possibilidade para a criação docente. Além disso, existe uma preocupação evidente em formá-lo e/ou informá-lo sobre o assunto a ser ensinado. Tem-se a impressão que os textos têm como objetivo, afora indicar todos os passos do plano de aula a serem seguidos, ensinar o conteúdo para os professores; pelo menos, ensinar o conteúdo que se quer ver ensinado para os alunos.

Em seguida, apresentar-se-ão algumas discussões e considerações metodológicas acerca dos conteúdos curriculares do ensino primário presentes em **Escola Portuguesa**, no período analisado. Com o objetivo de organizar o texto, os artigos foram reunidos de acordo com o conteúdo curricular ao qual se referem e abarcam o período de 1936 a 1940.

II.3.4.1 Ensino Inicial de Leitura e Escrita

Para além da série intitulada “Lições de Língua Materna” – a qual se iniciou em 7 de Outubro de 1937 – outros sete artigos foram publicados em **Escola Portuguesa**, acerca do ensino da leitura e da escrita, no período entre Outubro de 1934 e Outubro de

1936. Diferentemente da série, esses primeiros artigos trazem contribuições e reflexões docentes sobre o modo como costumam alfabetizar seus alunos. Assim, acresce-se aos materiais e passos enunciados para a realização do trabalho, a anúncio clara e contundente da opinião dos professores-autores sobre os métodos de alfabetização e suas contribuições para o trabalho realizado em sala de aula. A enunciação das opiniões pessoais desses autores, bem como a discussão possibilitada pela publicação dessas diferentes percepções sobre o melhor método para se ensinar a ler e a escrever delimitam uma evidente divergência entre esses artigos e aqueles que compõem a série “Lições de Língua Materna”. Por esse motivo, optou-se por analisar os referidos sete artigos presentes em **Escola Portuguesa** separadamente daqueles que compõem a série que se inicia em 1937.

Nesse sentido, faz-se importante ressaltar ainda que a maioria dos artigos publicados no período entre Outubro de 1934 e Outubro de 1936 versa sobre o Método Global, fato que demonstra, certamente, o interesse na sua discussão, mas que não significa, contudo, a consonância das opiniões. Dentre eles, com exceção de duas opiniões completamente favoráveis, os demais o criticam ou o apóiam parcialmente. É justamente essa divergência de opiniões que torna a análise dos artigos desse período tão interessante, pois possibilita pontuar os aspectos que, conforme o ponto de vista de uns, tornavam o método propício e, de acordo com outros, desfavorável. De qualquer modo, a discussão sobre a melhor forma de se ensinar a ler e escrever, nesse período, está circunscrita entre os Métodos Sintéticos, Globais, Mistos e Fônicos⁶⁸.

Ainda antes de apresentar a análise dos artigos que tratam do ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais da publicação de **Escola Portuguesa**, faz-se necessário retomar, rapidamente, a enunciação feita anteriormente, quando da apresentação da escola primária portuguesa, sobre o significado do termo “Nova Escola” nas páginas da Revista, nos anos de 1934 e 1935. Naquele momento, afirmou-se que “Nova Escola” referia-se à escola do Estado Novo, à nova escola que se queria construir no país, a qual divulgasse, sobretudo, os ideais do regime. Entretanto, apontou-se a existência de um artigo que se referia à “Escola Nova” como um novo modo de se ensinar; que

⁶⁸ Esses Métodos foram brevemente explicitados, nessa tese, quando da discussão sobre o ensino inicial da leitura e da escrita no Brasil.

relacionasse o termo aos modernos métodos de ensino. Este era o artigo da Professora Maria das Dores Prazeres Pereira, intitulado “Método inicial de leitura e escrita”, publicado no exemplar de 4 de Abril de 1935 (ESCOLA PORTUGUESA, a. I. n. 26, 1935).

Em seu texto, depois de uma breve apresentação sobre o tema a que se vai deter, Maria das Dores ressalta que o ensino deve relacionar-se ao interesse infantil. Era preciso que se aproveitasse o fascínio da criança por alguma coisa para que se lhe orientasse as atividades de ensino.

E o que devemos, sobretudo, nos primeiros tempos, é aproveitar o interesse da criança a propósito deste ou daquele objeto. Logo que esse interesse desperte, o objeto do seu estudo converter-se-á no centro das suas preocupações, para o qual convergem todos os seus esforços. Sendo assim, indicada está a troca da velha orientação pelos denominados centros de interesse, e é este o método de trabalho empregado nas escolas novas que tem particular importância na escola ativa. É certo que as crianças são sempre suficientemente ativas nas escolas, mas há sem dúvida uma diferença fundamental entre a atividade imposta de fora e a que parte da vontade própria. As escolas antigas acionavam de fora para dentro. A escola nova, pelo contrário, pretende que a criança se desenvolva de dentro para fora. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 26, 1935, p. 492)

Como se vê, em seu artigo, a Professora refere-se claramente aos ideais da escola ativa e afirma que a “Escola Nova” pretende desenvolver a criança de dentro para fora. Embora esses anos iniciais da publicação da Revista contem com artigos que versam sobre a escola ativa, salientando a capacidade de aprendizagem e realização das crianças mediante o seu esforço e interesse, o texto de Maria das Dores Prazeres Pereira é o único a usar a expressão “Escola Nova” para se referir ao movimento educacional que buscou questionar o ensino corrente e não classificar a educação do novo regime político português.

Nesse mesmo artigo, Maria das Dores Prazeres Pereira afirma que, no que diz respeito ao método usado para o ensino da leitura e da escrita, o Método Global é o que possibilita o melhor rendimento em uma escola de quatro classes, como era o caso da sua. Por isso, anuncia que é sobre ele que vai tratar em seguida.

Por onde começaremos e como começaremos a ensinar a ler e a escrever? Evidentemente por exercícios de preparação. Prestam-se admiravelmente os jogos de cartões que contenham recortes de gravuras coloridas: frutas, animais, objetos conhecidos. Num cartão

maior, separados um a um, ou em grupos, aparecem as representações. A criança escolhe na sua coleção de gravuras iguais, para as identificar pelo tamanho, pela forma, pelas cores, escolhe-as, nomeia-as, identifica-as, sobrepondo-as. É um exercício interessante que distrai a criança e educa a sua atenção. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 26, 1935, p. 493)

Além disso, Maria das Dores sugere outro jogo para esse momento de preparação. Este é composto de retângulos de papel usando o nome dos alunos. De acordo com a descrição da professora, as crianças são divididas em pequenos grupos e para cada uma há um retângulo com seu nome escrito em letra cursiva. Elas devem distribuir adequadamente os nomes aos colegas. Conforme se dá o reconhecimento dos nomes entre os alunos, o grupo aumenta e passam a existir mais nomes e mais crianças para serem encontradas.

O primeiro jogo a preparar – não esqueçamos que os jogos têm na operação didática da leitura e da escrita uma importância fundamental – consiste na distribuição dos nomes assim escritos e na sua troca entre os grupos de crianças. O número de crianças de cada grupo vai aumentando gradualmente à medida que o reconhecimento do número de nomes aumenta também. Assim, cada um dos alunos aprenderá a reconhecer primeiro o seu nome entre os cartões ou papéis que indicam os nomes dos seus condiscípulos e, depois, os nomes de todos estes. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 26, 1935, p. 494)

Maria das Dores afirma que, inicialmente, basta que o aluno aprenda a escrever o próprio nome e conheça os nomes dos demais. “Se vir algum desenho igual ao seu reconhecerá que tem mais condiscípulos com nome igual.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 26, 1935, p. 494).

Quanto ao desenho da frase pelo professor em caracteres manuscritos, repito, e aos ensinamentos para que a criança a reproduza costuma proceder-se na prática do modo seguinte: num retângulo de papel ou de cartolina escreve-se o nome de cada uma das crianças, por exemplo, a lápis azul e em caracteres bem nítidos e de tamanho suficiente para que todas as crianças possam vê-los bem dos seus lugares. No lugar da mesa ou da carteira destinada a cada aluno deve ser colocado igualmente um retângulo com seu nome escrito e ainda um retângulo semelhante deve ser apostado em todos os objetos que lhe pertencem. Desse modo, a primeira palavra escrita que as crianças conhecem é a que indica o seu próprio nome. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 26, 1935, p. 494)

O início da lição se dá com uma conversa entre o professor e os alunos. Dessa conversa engendrada, o professor seleciona uma frase proferida e a escreve no quadro

negro. “Cada frase será escrita pelo professor com caracteres manuscritos e ensinando a reproduzir como se reproduz um desenho.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 26, 1935, p. 494). Em seguida, pede que as crianças a olhem atentamente e a fixem. Para isso, é preciso que fechem os olhos e verifiquem se continuam a ver a palavra, “isto é, se já está gravada no seu cérebro”. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 26, 1935, p. 494). Depois, as crianças lêem a frase em voz alta, em grupo e individualmente. Em seguida, lêem-na silenciosamente, copiam-na no caderno e lêem novamente, em voz alta e em silêncio.

Quando as crianças conhecerem duas ou três frases, será necessário que as distingam entre si. Para isso, Maria das Dores sugere que o professor as escreva em tiras de papel. Uma delas deve ser colada no caderno, as demais, guardadas numa caixinha. Aquela que foi colada deve ser reproduzida pela criança, da maneira como puder. A perfeição não é exigida nessa fase da aquisição da escrita. Em seguida, faz-se um desenho colorido que ilustre a frase repetidamente copiada. As outras frases, as quais foram guardadas serão utilizadas em jogos.

Os jogos para os quais essas frases tem de ser aproveitadas organizam-se assim, por exemplo: juntam-se os papéis ou as cartolinas que tem frases iguais, separam-se os que tem frases diferentes, põem-se de parte as frases já bem conhecidas, procuram-se as novas. Um dos alunos pede ao outro a tira de papel ou a cartolina que tem uma frase determinada; esse aluno, por sua vez, pede outra frase. Esse jogo umas vezes faz-se enquanto o professor se dedica a outra classe, outras vezes faz-se com a ajuda ou a direção do professor. O número de frases deve aumentar de pouco a pouco. Sempre que convenha aproveita-se qualquer acontecimento casual para fixar a sua recordação por meio de uma frase que o professor escreverá no quadro. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 26, 1935, p. 494)

A professora afirma que com o uso freqüente das frases, as crianças descobrem que partes similares entre elas; reconhecendo trechos que se repetem em algumas e não em outras. Quando notam a repetição, compreendem o significado daquela parte do texto.

Por exemplo: *João andou à chuva; a chuva molhou a roupa*. Desde então saberão o que significa essa parte do desenho da frase, parte que pode dar-lhe, por vezes, o conhecimento de mais de uma palavra igual. Por exemplo: *está roupa estendida debaixo das laranjeiras; António anda a correr debaixo das laranjeiras*. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 26, 1935, p. 494)

Como as partes conhecidas das frases vão aumentando no decorrer das atividades, pode-se realizar outro exercício. O professor pede que os alunos encontrem essas partes

em novas frases escritas em papel ou no quadro. Quando as crianças as encontram, ele lhes diz que cada uma dessas partes se chama palavra.

Nesse momento, Maria das Dores assegura que se inicia uma nova etapa de trabalho. O professor, então, aproveitará as palavras conhecidas dos alunos para formar e escrever novas frases no quadro negro. “O jogo consistirá, por exemplo, em cada uma das crianças indicar as palavras conhecidas. E desse modo, ora por uma ora por outra, chegam a ler tudo o que o professor escreve, sem que ele precise de ensinar.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 26, 1935, p. 494-495).

Daí em diante, às frases ditadas pelas crianças e escritas pelo professor juntam-se palavras novas, ou substituem-se uma por outras, enfim combinam-se palavras conhecidas para expressar proposições novas. Mudam-se sujeitos, trocam-se as formas verbais, substituem-se os complementos etc. As crianças devem ler por si essas frases, o que será fácil, visto que são formadas por palavras já suas conhecidas. Por vezes a leitura será feita silenciosamente e as frases exprimirão ordens que as crianças executarão também, logo que decifrem essas frases. Outras vezes o trabalho será de colaboração: cada uma das crianças conhece algum ou alguns dos elementos componentes e, assim, pouco a pouco, ir-se-ão decifrando as frases. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 26, 1935, p. 495)

A mesma descoberta que se dá com as palavras nas frases, acontece com as sílabas nas palavras e com as letras nas sílabas. Lentamente, e em momentos diferentes, as decifram as frases.

Outro artigo que defende o uso do Método Global é intitulado “Ensinar a ler” (ESCOLA PORTUGUESA, a. VI, n. 286, 1940), de autoria da Professora Maria José Matoso. No texto, a professora explica que, enquanto aluna da Escola Normal Primária de Lisboa, acompanhava o trabalho didático desenvolvido na Escola de Aplicação anexa à Escola Normal. E, desse modo, salienta o completo desacordo existente entre o que se ensinava nas aulas teóricas de uma e aquilo que se aplicava, na prática, na outra. Maria José, bastante influenciada pelas aulas teóricas que teve, quando iniciou sua carreira docente arriscou.

Significava isto que estávamos convencidos da eficácia do globalismo, seguros da sua técnica e na posse de variadíssimo material que esse método exige? De maneira alguma. A novidade provocava receios e dúvidas. O bom senso aconselhava prudência e entusiasmo moderado. Pela minha parte ansiava por esclarecer o assunto e não tomava a posição aparentemente cômoda, mas insustentável, de negar sem ter

experimentado. (ESCOLA PORTUGUESA, a. VI, n. 286, 1940, p. 428)

Devido à insegurança inicial, Maria José explica que começou a trabalhar com o Método Global usando palavras que se relacionavam ao universo infantil. Palavras associadas a gravuras, as quais exprimiam idéias. “E notei com satisfação que a prática não contrariava a teoria.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. VI, n. 286, 1940, p. 428). As crianças fixavam e reconheciam as palavras ensinadas, sendo capazes de escrevê-las de memória também. Com as frases, depois, o mesmo sucedeu.

Sabiam ler? Ainda não, mas tinham desejo de aprender e já não era pouco. Passamos em seguida à parte mais importante do método, àquela que mais facilita o aprendizado da leitura: a decomposição das palavras em sílabas, feita de maneira hábil e atraente, em que intervém principalmente o sentido visual, sem ser necessário escrever as sílabas isoladas, sem ser necessário escrever bá, bé, bi, bó, bu, ó bébé, ó bibi, ou coisa semelhante, como nos tempos do meu aprendizado. (ESCOLA PORTUGUESA, a. VI, n. 286, 1940, p. 428)

Conforme a Professora, depois de conhecerem algumas sílabas, as crianças eram capazes de formar outras palavras e frases. Desse modo, conseguiu ensinar a ler e escrever seguindo a teoria que havia aprendido na Escola Normal, a qual acreditava ser melhor para o desenvolvimento do aluno do que os Métodos Sintéticos.

Os meus alunos aprenderam a ler, repito. Como? Decerto pelo tal misterioso trabalho psicológico da criança, com que se defendem os sábios em psicologia, impossibilitados até agora de nos darem as mais amplas explicações. Mas, poderá objetar-se, esse misterioso trabalho psicológico dá-se também no método sintético, naquele em que se parte da letra para atingir a palavra. Não há dúvida; mas não é menos certo que, aceitando a função globalizadora, no ensino da leitura e da escrita, as vantagens de ordem espiritual são enormes, pois não temos em vista apenas um simples reconhecimento de sinais gráficos, mas ao mesmo tempo a associação desses sinais aos conceitos que expressam, e só assim se favorece a formação de idéias e o trabalho mental superior. (ESCOLA PORTUGUESA, a. VI, n. 286, 1940, p. 429)

Já Professor José Tavares de Resende, autor do artigo “O ensino da língua portuguesa na escola primária” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 16, 1935) ressalta que nunca usou o Método Global – e pretendia mesmo não o usar – por acreditar que sua aplicação é incoerente com a realidade portuguesa, embora reconheça a indicação existente para o seu uso nas escolas primárias, bem como as possíveis vantagens do

referido método de ensino – uma vez que admite sua harmonia com os conhecimentos sobre a psicologia da criança.

Este método, que exige do professor uma aptidão excepcional, paciência ilimitada e uma preparação meticulosa das lições cotidianas, do aluno muita persistência, muito esforço, poderá adaptar-se à psicologia das crianças portuguesas? ... Eis muito resumidamente em que consiste o tão decantado método global, que poderá, realmente, produzir resultados maravilhosos, como afirmam os adeptos, mas impraticável na grande maioria das escolas portuguesas, regidas por um só professor, com quatro classes e com uma média de 50 alunos, salvo erro. Nesta escola, repito, nem eu nem os meus colegas experimentamos o método e prefiro mesmo que nunca o experimentemos, pois tal experiência poderia sair cara, atendendo ao número de alunos que freqüentam a 1ª classe: o ano passado 81, este 82. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 16, 1935, p. 267)

Com a intenção clara de não fazer uso do Método Global para ensinar seus alunos do primeiro ano, o professor resume o modo como costuma realizar o ensino inicial da leitura e da escrita, explicando que não se trata de algo original, mas sim de uma mescla entre os Métodos Sintético e Analítico. Antecipadamente, esclarece que há falhas, mas que tem conseguido bons resultados com ele, acerca do que ressalta:

O ano passado, dos 81 alunos matriculados na 1ª classe, 50 passaram para a 2ª sabendo ler e escrever, e muitos deles com bastante desembaraço. Os alunos que repetiram, alguns deles são anormais, outros com idade mental não correspondente à idade real, e ainda outros com uma freqüência irregular. Todavia, alguns dos repetentes de mediana inteligência, se não atingiram o desenvolvimento necessário para transitar de classe, ficaram com muitos conhecimentos de leitura e escrita. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 16, 1935, p. 267)

Então, começando a explicação de como ensina, o professor esclarece que as crianças sentam-se com seus lápis e cadernos de folha pautada e, então, ele inicia uma conversa sobre o assunto da aula – também há a possibilidade de se iniciar a aula com a narração de um conto, cuja gravura se relaciona com a lição que ministrará. Explica-lhes que vai ensinar coisas interessantes e que aquele que prestar muita atenção aprenderá a ler e escrever algumas palavras. Salienta também que, em alguns meses, saberão ler, em qualquer livro, histórias tão divertidas que os farão rir bastante.

De acordo com José Tavares de Resende, esse primeiro momento da aula se destina a cativar os alunos, o professor procura “desembaraçar as crianças tímidas e

reservadas” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 16, 1935, p. 267), mantendo pequenos diálogos com elas. Através dessas conversas com a classe, busca-se classificar as crianças em grupos, preferencialmente, na menor quantidade de grupos possível, “ordinariamente dois”. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 16, 1935, p. 267). Acerca do encaminhamento da lição, anuncia:

O conto de que falei pode tratar de um cãozinho que perseguia um menino. Este, ao ver-se perseguido pelo cão, começou a gritar. Dirigindo-me então a qualquer aluno pergunto-lhe: “O que dizia o menino quando gritava?” Pode ser que o menino não responda; e, depois de várias tentativas, se estas forem infrutíferas, dirijo-me a outros alunos e alguns deles dirão: “*Ai! ai!*” “Então quando o menino disse *ai!* estava satisfeito?” Não senhor, responderá naturalmente a criança, o menino não estava satisfeito, ou o menino estava com medo. (O professor levará a criança, quando esta expressa os seus pensamentos, a formar frases completas. A criança fará, sem o saber, composições orais.). Sim, *ai*, diz-se quando estamos com medo ou quando sentimos uma dor. (O professor poderá narrar outro conto muito pequeno, em que entre um menino que, sentindo qualquer dor, gritava: *ai! ai!*). A expressão *ai*, quando a encontramos nos livros, está assim representada: *a i*, e, quando a escrevemos, representamo-la assim: *ai*. (Conduzo, em seguida, a criança à compreensão de que, na expressão *ai*, há dois sons distintos: o primeiro representado pelo sinal *a* e o segundo pelo sinal *i*). Os meninos vão todos fazer um desenho, vão escrever *a* e *i* nos seus cadernos, copiando do quadro. (Nesta ocasião o professor, deslocando-se, vai corrigindo a posição das crianças, dos cadernos e dos lápis e auxiliará algum mais inábil a fazer o desenho dos sons separados. Em seguida, vários alunos, cada um por sua vez, pronunciarão os sons *a* e *i*). Vamos agora escrever os sons *a* e *i* unidos: *ai*. (O professor escreve no quadro e as crianças copiam para os seus cadernos e pronunciam: *ai*). Nesta altura a criança poderá fazer exercícios de identificação, como no método global: em presença de várias palavras, mostrará as letras *a* e *i* e o próprio ditongo *ai*. Proceder-se-á da mesma forma com *ui*, *eu*, *ia*, etc. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 16. 1935, p. 267)

O professor afirma que enquanto as crianças não conhecerem as vogais e os ditongos formados por elas, não estão aptas para prosseguir. Elas precisam conhecer a letra e o seu respectivo som. Quando souberem todas as vogais e ditongos, o professor leva-as a formar uma frase que contenha uma palavra formada por uma consoante e um ditongo: *foi*, por exemplo. E segue: João *foi* passear com os irmãos.

Nesta palavra entra o ditongo *oi*, já conhecido da criança. Escondo com um bocadinho de cartão a letra *f*, e as crianças saberão ler o ditongo *oi* e verão facilmente que, na palavra *foi*, há o som *f*. Escrevo então no quadro a palavra *foi* e digo que, quando escrevemos, a

representamos assim: *foi*. Em seguida escrevo a mesma palavra, separando o *f: f – oi*, o que as crianças copiam para os seus cadernos, e, depois, a mesma palavra com as letras unidas. Várias crianças, uma por cada vez, pronunciarão a palavra *foi* e a seguir a letra *f* (apenas o valor, isto é, todas as consoantes serão lidas, tirando-lhes a voz *ê*). Depois disto, as crianças, a princípio com um pequeno auxílio do professor, estão aptas a ler qualquer palavra em que entre a consoante *f* combinada com qualquer ditongo ou vogal: *fé, fia, fui, fiou*, etc. Procedo da mesma forma com as consoantes *v, j, p, b*, etc. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 16, 1935, p. 268)

Nesse momento, com a descrição das atividades desenvolvidas por José Tavares pode-se perceber, para além da utilização de um Método Misto, a preocupação com o valor sonoro das consoantes. De qualquer modo, as crianças só poderão passar para uma letra nova quando dominarem a que estão aprendendo. Ademais, é preciso que consigam ler as palavras sem fazer a separação silábica, bem como escrevê-las corretamente. Aprendida a lição, a seqüência se segue. “Sempre que quero apresentar à criança um novo fonema, parto da palavra para a sílaba e desta para o fonema que pretendo apresentar, sendo quase sempre a criança que o descobre. E, assim, vagarosamente, vou prosseguindo.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 16, 1935, p. 268).

Outro ponto salientado pelo Professor José Tavares de Resende é a necessidade da repetição da leitura. Ele afirma que, pelo que percebe em suas aulas, é preciso que a criança leia repetidamente a palavra que está aprendendo e a relacione com uma idéia. É por isso que se faz importante, conforme o Professor, que não se deixe ler com divisão silábica. Além disso, a leitura correta é um pré-requisito para a aprovação para a segunda classe, na qual a leitura se tornará mais fluente e o vocabulário aumentará. O que se espera é que a criança seja capaz de traduzir seus pensamentos em palavras, sejam elas orais ou escritas.

Embora José Tavares Resende seja bastante prognóstico na apresentação do seu modo de ensinar, não antecipa quais atitudes tomar – que atividades desenvolver; o quanto esperar – para o caso dos alunos que têm dificuldades em aprender a lição. Mas delimita algumas orientações que podem auxiliar os professores em suas avaliações.

Os exercícios, apesar de muito simples, são feitos a princípio, com muitos erros, mas, segundo penso, o exercício será proveitoso, se reconhecermos que a criança se esforçou por o fazer certo. Se a classe apresenta um exercício totalmente certo, esse exercício foi quase inútil, porque a classe, ou não encontrou dificuldades a vencer, ou, se as

encontrou, resolveu-as com diminuto esforço e, deste modo, o professor não teve ensejo de, na correção do exercício, esclarecer o aluno sobre qualquer assunto em que a classe se mostrasse hesitante, ou em que, por qualquer circunstância, tivesse adquirido uma noção errada. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 16, 1935, p. 268)

Em seu artigo, José Tavares de Resende apresenta “seu” método de alfabetização, que conta com histórias e conversas com os alunos para preparar a “lição” e os jogos do dia; além de estabelecer a formação de ditongos formados por uma consoante aprendida – como se percebe com “oi” e “foi” – e de relacionar fonemas com grafemas. Como se vê, o Professor usa de procedimentos caros à Escola Nova – movimento educacional – e de estratégias dos Métodos Mistos para fazer a reflexão e síntese do conhecimento sobre a língua escrita, sem desprezar, contudo, o valor sonoro das letras na formação das palavras.

A Professora Júlia Pereira do Vale, em seu artigo “Métodos de ensino da leitura e da escrita” (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 125, 1937) ressalta as qualidades do Método Analítico-Sintético para o ensino da leitura e da escrita. Todavia, a Professora não esmiúça o modo como costuma ensinar, mas faz algumas considerações sobre os procedimentos de ensino, os quais, entende ser muito importantes, pois “dos resultados obtidos da aplicação do método de início da leitura e da escrita se ressentem todo o ensino primário e muitas vezes até o secundário.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 125, 1937, p. 148).

Conforme Júlia, os Métodos Sintético e Global não proporcionam um aprendizado interessante, consciente e rápido para o aluno; sendo necessário recorrer à uma combinação entre ambos, a qual corresponde ao Método Misto.

Como na apreensão do sentido a frase interessa mais a criança do que a palavra ou a letra ... entendo que para despertar e reter a atenção do aluno e conduzi-lo insensivelmente ao conhecimento dessa letra ou dos seus diversos sons, segundo o lugar que ocupa, deve apresentar-se à criança uma frase escrita, ainda não conhecida, onde se encontrem todos os casos que se pretendam ensinar nesse dia e que sintetiza qualquer cena gráfica observada pela primeira vez nesse momento. (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 125, 1937, p. 149)

Júlia afirma que sua prática docente – em suas palavras, de muitos anos – permite-lhe certificar que uma criança, quando inicia o processo de aprendizagem da leitura e escrita, lê melhor uma palavra do que uma frase, bem como escreve melhor uma

letra do que uma palavra. Por isso, acredita que “só para a apreensão do sentido e do som, cujo sinal gráfico ainda lhe é desconhecido, a frase deverá ser empregada. (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 125, 1937, p. 149).

Como se vê, nos artigos referentes ao ensino da leitura e da escrita publicados em **Escola Portuguesa**, entre os anos de 1934 e 1936, há uma interessante discussão acerca de qual seria o melhor método para se alfabetizar, que é acompanhada, por sua vez, da anúncio e defesa de diferentes modos de se ensinar; de variadas práticas docentes. Assim, alguns demonstram a união e utilização de estratégias de diferentes métodos para a realização das atividades escolares. Há que se ressaltar, também, a existência de textos que apresentam a utilização de métodos próprios, como é o caso de “Didática da língua materna à 1ª classe”, de Maria Teresa Ferreira Freire (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 83, 1936); e “Auto-aprendizagem da leitura e escrita”, de Damaso Romão Carreiro (Escola Portuguesa, a. II, n. 92, 1936). Existe também a questão do reconhecimento da importância da “aptidão” docente para ensinar, em outras palavras, a competência do professor em trabalhar com determinado método de ensino. Esse é o caso dos artigos de Maria Amélia Fernandes Costa (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 78, 1936) e Maria Teresa Ferreira Freire (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 83, 1936) – já citado.

A Professora Maria Amélia, em texto que questiona a validade dos Métodos Globais afirma que “a ciência ou, para me exprimir com maior precisão, o *savoir faire* do professor é um fator poderosíssimo a ter em conta em tudo, e, de muito especial, neste, como em todo ensino. (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 78, 1936, p. 172). Já a Professora Maria Teresa Ferreira Freire, antes de expor como ensina seus alunos da 1ª classe a ler e a escrever, salienta que “a eficácia do método depende também da aptidão do mestre” (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 83, 1936, p. 209).

Ambas partem do pressuposto de que conhecendo e sabendo usar adequadamente o método de ensino, o professor será capaz de conseguir significativos avanços em sua sala de aula. Ademais, Maria Teresa faz uso desse argumento para, então, apresentar o seu modo de ensinar aos seus alunos. Conforme a descrição, inicia-se com treino motor e, depois, com a aprendizagem das vogais, as quais se tornarão sílabas com a apresentação paulatina das consoantes. Entre o ensino das consoantes, há frases formadas por palavras que contenham as letras já ensinadas. Maria Teresa utiliza um Método Sintético para

alfabetizar seus alunos, embora reconheça a importância do interesse e do gosto discente pela atividade desenvolvida.

Assim, a Professora Maria Teresa (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 83, 1936) pontua que o ensino de leitura e escrita deve iniciar-se com exercícios de preparação – treino motor – pautados em desenhos e modelagens. Para isso, apresenta às crianças objetos, frutas, flores e folhas com as quais convive diariamente e pede que desenhe em uma lousa particular. “Cada criança tem a sua lousa, onde desenha o contorno do objeto da lição o mais perfeito possível. No entanto, a perfeição importa pouco; o essencial é que ela eduque a mão a obedecer à vontade.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 83, 1936, p. 209).

Depois do desenho na lousa, ele será repetido no papel, mas antes a lousa será apagada para se evitar a cópia. O desenho ainda será colorido com as mesmas cores representadas pelo modelo. Terminada esta etapa, inicia-se a modelagem. “Estes exercícios, além de distraírem a criança, educam a sua atenção e dão-lhe as primeiras noções do contorno, forma.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 83, 1936, p. 209).

Somente depois do trabalho com desenhos e modelagens, “quando a criança já está habituada à ginástica da mão no traçado das linhas” (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 83, 1936, p. 209), é que se inicia o ensino simultâneo da leitura e da escrita. Maria Teresa usa letras móveis para essa etapa. O material do professor é composto de cartões com uma letra minúscula impressa em cada um, em um tamanho grande suficiente para ser vista à distância pelos alunos. Para as crianças, há cartões em formatos menores.

A primeira letra apresentada é a *o*. Porque, conforme a professora, é a letra de mais simpatia das crianças, devido à forma arredondada produzida pelos lábios ao pronunciá-la.

A letra é apresentada sempre primeiramente no quadro preto, porque a pedagogia experimental demonstra que os caracteres manuscritos são de mais fácil fixação que os impressos. Todavia não devem desprezar-se estes últimos, deixando o seu ensino para o fim. Depois de a criança conhecer bem a letra, procede-se ao desenho da mesma. O professor desenha no quadro a letra, em grande, com um traço grosso de giz de cor; resulta uma figura vistosa, que a criança copiará gostosamente para o seu retângulo de papel, onde a reproduzirá o melhor possível e também colorida. Na aula de desenho, que virá a seguir, a criança rodeará aquela letra grande de uma cercadura em cores, a seu gosto, em que o motivo seja a letra em questão. É um processo de a criança

chegar à perfeição da escrita sem se fatigar nem aborrecer. (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 83, 1936, p. 209)

A próxima letra a ser ensinada é a *i*, para que “notando o contraste entre as duas letras (*o* e *i*), não as confunda.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 83, 1936, p. 209). O procedimento para o ensino da letra *i* é o mesmo, que também será repetido com as outras vogais. É importante que se faça a comparação entre as letras já ouvidas e desenhadas com a letra nova.

Depois de as crianças conhecerem todas as vogais manuscritas, bem, sem hesitações, procede-se à apresentação das mesmas, impressas. Não é preciso, bem entendido, que a criança as desenhe; basta que as conheça e as distinga uma das outras. Conhecidas estas também, para verificação do aproveitamento, recorre-se aos jogos de identificação: distribuem-se pelas crianças os cartõezinhos das vogais; o professor desenha uma vogal no quadro e as crianças hão-de encontrar entre os caracteres impressos o seu equivalente. Este exercício repete-se muitas vezes, atendendo, no entanto, a que no quadro não haja senão uma letra escrita, de cada vez, para evitar confusão. (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 83, 1936, p. 209)

A professora relata que depois de vistas, ouvidas e escritas as vogais, as crianças facilmente formam ditongos, como *ai*, *ui*, *au*, entre outros. Em seguida, inicia-se o ensino das consoantes. Prefere-se iniciar com aquelas cuja cópia é mais simples, bem como que mais sirvam na formação de frases. Outro fator para a escolha da consoante a se ensinar é que ela tenha o som mudo, para se unir facilmente às vogais. A letra escolhida é desenhada, em tamanho grande, no quadro. Os alunos fazem a sua modelagem com barro. “As crianças farão com o barro uma tira maleável, que depois vão colocando sobre a lousa, formando a letra.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 83, 1936, p. 210).

Quando as crianças já reconhecem as sílabas formadas, o professor dispõe-nas em grupos e entrega a cada grupo um conjunto de letras, as quais compõem uma frase previamente preparada com as sílabas estudadas. “Por meio de uma pequena palestra com as crianças o professor levá-las-á a proferir aquela frase. Então cada grupo formará a frase com as letras, ajudado pelo professor.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 83, 1936, p. 210).

Depois que todos os grupos conseguirem compor a frase, parte-se para a sua escrita com letra cursiva. O professor anota na lousa e as crianças copiam no caderno. Nesse momento, a Professora lembra que a perfeição da escrita não é importante. Para

isso, há que se repetir os exercícios de cercaduras e letras coloridas. Após a escrita cursiva, faz-se a escrita impressa. O professor apaga a frase e a reescreve usando a letra de imprensa.

Em seguida, outra consoante deve ser apresentada aos alunos e, ao término do mesmo processo de formação de sílabas, o professor deve elaborar frases que contenham as duas consoantes estudadas. Depois da escrita com letra cursiva e de imprensa, nova consoante é trabalhada.

Só depois de a criança ler qualquer frase sem auxílio do professor é que passará a ler num livro de contos singelos e morais, adequados à sua inteligência. A criança passará então à leitura corrente e interpretativa, ligando orações, relacionando períodos, reproduzindo oralmente as histórias lidas. (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 83, 1936, p. 210)

A Professora Maria Amélia Fernandes Costa (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 78, 1936) não apresenta o modo como costuma ensinar seus alunos, mas ressalta o fracasso das práticas docentes que se pautaram no globalismo.

Que o método *globalístico* vem sendo posto de parte por todos ou quase todos os professores que nas escolas desta região, pelo menos, o tem pretendido pôr em prática, pelo fraco ou nulo aproveitamento que com o seu emprego conseguiram obter, é um fato averiguado. Pela ineficácia ou inadaptação ao aprendizado da nossa língua? Pela falta de competente material didático? Pela excessiva população das nossas escolas, em que geralmente um só professor tem de dividir as suas atividades pelas quatro classes em que os alunos se costumam agrupar? (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 78, 1936, p. 170)

Além disso, Maria Amélia condena a memorização das palavras apresentadas aos alunos no Método Global. Conforme a Professora, a repetição e o reconhecimento delas pautam-se no uso da memória, não do raciocínio.

Todos os grandes pedagogos concordam em que, no aprendizado da leitura, se deve evitar, como profundamente nocivo, por antipedagógico, que a criança limite a sua ação a decorar os termos, palavras ou frases que o mestre, no método globalístico, ou os livros, nos outros métodos, apresentam como modelo ou tipo de cada lição. ... Não haverá, porém, receio de se cair também neste erro gravíssimo com o emprego do método globalístico no ensino inicial da leitura? ... O mestre lê e pede a criança que repita. Mas a criança, repetindo a frase, praticou um ato puramente maquinal. Não lê, porque todos aqueles sinais, bem como os seus valores, lhe são ainda inteiramente desconhecidos. De modo que o que ela naturalmente procurará fazer é fixar na memória alguma cousa do que viu, visto não ter ainda

explicação alguma do complicado sistema de leitura da frase exposta ao seu exame, frase que por gradações sucessivas vai terminar no fonema. Não é a inteligência que toma parte nestes atos, mas sim a memória, e para isso tem de decorar. (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 78, 1936, p. 172)

Já o Professor Damaso Romão Carreiro assina o artigo “Auto-aprendizagem da leitura e escrita” (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 92, 1936). Nele, explica o método de auto-aprendizagem que criou baseando-se no que identifica como “moderna pedagogia”⁶⁹ e nas suas investigações e experiência. De acordo com Damaso, seus alunos aprendem sozinhos e sua função é apenas

Em abono da verdade, anticipo-me a declarar que não ensino a ler os meus alunos, nem adoto livro para o ensino inicial da leitura. Como já disse, a minha missão limita-se a dirigir a atividade das crianças. E se elas, pelo seu próprio esforço, aprendem a lição em cada dia letivo que passa, não me parece descabido o título desta minha exposição. (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 92, 1936, p. 280)

Seu método de ensino conta com material próprio, por ele mesmo confeccionado; são jogos de leitura, caixas de madeira com ponteiro magnético, folhas soltas de papel com as lições da primeira e da segunda fase e materiais escolares, como cadernos, lápis de cor, entre outros. O objetivo de Damaso é aproveitar o que ele julga ser o melhor de cada método – Global, Sintético e Fonético – para, assim, determinar uma nova técnica no ensino da leitura e da escrita.

A primeira dificuldade que se me deparou, a partir do momento em que no meu espírito se fixou o desejo de modificar-me nos processos até então seguidos, consistiu na escolha do método para determinar o melhor caminho a seguir. Considerando como principais o global, analítico-sintético e o fonético, parece que não seria grande a dificuldade a vencer. (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 92, 1936, p. 282)

Damaso explica que inicia as atividades com a apresentação de estampas que remetam às letras ou palavras a serem ensinadas. As vogais são as primeiras letras e, com elas, o Professor estabelece o trabalho com os fonemas. A primeira vogal é a letra *i*, de igreja. Em seguida, tem-se a letra *u*, de uvas. A partir do conhecimento das vogais, há a descoberta dos ditongos. O *t* é uma das primeiras consoantes devido à proximidade da aparência com a letra *i*.

⁶⁹ Damaso Romão Carreiro refere-se e cita passagens de Claparède e Decroly em seu artigo.

O interesse do aluno é valorizado e Damaso tenta aproveitá-lo para realizar exercícios de decomposição e composição de palavras. Ele afirma que os alunos gostam bastante dessa atividade.

Considero o método global como o melhor, mas não deixo de aproveitar, no decorrer das minhas lições e de passagem, o que os outros tem de essencial, considerando-os métodos auxiliares, para verificação do rendimento escolar e conseguir que em pouco tempo os alunos consigam ler palavras que nunca viram. (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 92, 1936, p. 283)

No início, Damaso entrega estampas aos alunos, as quais deverão ser observadas. Depois da observação, eles recebem folhas avulsas que compõem um livro. Nessas folhas há a mesma estampa do jogo – em preto e branco para ser colorida primeiramente – e, embaixo dela, existe a palavra ou a frase que a representa, bem como sua divisão silábica. Ela é lida, escrita na lousa pelo professor e, depois, decomposta em sílabas. Quando ocorrem palavras com sílabas novas, sílabas essas cujo som é desconhecido dos alunos, ele ajuda-os na sua leitura. “Nesta altura da lição o método é analítico, em relação aos sons constitutivos da palavra.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 92, 1936, p. 282). Na parte final de cada série de atividades, o professor faz com que os alunos leiam palavras desconhecidas, novas, através da composição com sílabas já conhecidas. Portanto, no final de cada série, há a utilização, novamente, do Método Sintético.

Todos os jogos estão divididos e numerados de acordo com as séries existentes. Essa organização é justificada por Damaso devido à realização de novas matrículas escolares acontecer até o mês de março, fato que possibilita a chegada de alunos que não possuem conhecimento algum sobre o processo de leitura e escrita quando o curso já está bastante adiantado. Por esse motivo, “a 1ª classe é dividida em grupos, visto que a mesma lição não pode ser igual para todos. Ao grupo mais atrasado pertencem os infra-normais, se os houver na classe, os que são irregulares na frequência e ainda aqueles que se matriculam muito tarde.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 92, 1936, p. 283). Conforme o autor, essa divisão permite que o professor reconheça facilmente quais são as lições que um aluno deixou de fazer.

Depois da sétima série de lições, as folhas do livro já não têm estampas, sendo parecidas com álbuns, nos quais os alunos devem prender as estampas relacionadas com a frase. Trata-se, portanto, de exercício de identificação.

Para Damaso, a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre paralela e simultaneamente. Após as atividades do método de auto-aprendizagem, as crianças escrevem as palavras e frases que aprendem no caderno. “Os meus alunos são iniciados na escrita de forma a escreverem todas as palavras que aprendem a ler. E para que a escrita se torne legível, a partir da primeira lição, tem os alunos indicado, na folha solta do livro, o percurso que o lápis deve seguir.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 92, 1936, p. 280).

Nesse caso, como em outros, o que se observa é o reconhecimento das vantagens do Método Global, mas, também, suas fragilidades. A maioria dos professores que colabora com **Escola Portuguesa** durante esses anos iniciais de sua publicação opta por mesclar dois ou mais métodos de ensino e, de modo geral, todos conhecem e divulgam os ideais e princípios da Escola Nova; consideram o interesse discente, buscam dar significado ao conteúdo ensinado e utilizam jogos, imagens e desenhos para envolver os alunos.

No momento em que se delimitou, nessa tese, dentre outras coisas, a diferenciação existente, a partir de 1937, nos discursos sobre a função da escola – especificamente no que se refere ao instruir e educar – também se indicou a percepção de alterações na discussão sobre a prática pedagógica ou nas proposições de atividades escolares, no final da década de 1930.

De fato, essas alterações metodológicas relacionam-se com mudanças políticas que ocorreram em Portugal, as quais reforçaram ideais do Estado Novo e buscaram edificar uma escola nacionalista. Nesse sentido, António Nóvoa (1992) delimita o ano de 1936 como um marco na política educacional do país.

Particularmente, no que diz respeito à divulgação de métodos e práticas de ensino nas páginas da Revista destinada ao professorado primário – a qual era um órgão do governo português – o que se nota é, de fato, a redução do número de articuladores, que resulta na sensível diminuição da discussão acerca dos métodos de ensino e, ao mesmo tempo, na valorização de um deles.

A série “Lições de Língua Materna”, publicada a partir de 1937, contou com autorias diversas. Dentre seus 95 artigos⁷⁰, 41 são de responsabilidade do Professor Domingos Evangelista (no período de Outubro de 1937 e Dezembro de 1938); 34 pertencem ao trio de professores Carlos Alberto Pinto de Abreu, José Maria da Cunha e José Maria dos Santos (entre Novembro de 1938 e Agosto de 1939) e o Professor Janeiro Acabado é o autor de 19 deles (de Novembro de 1939 a Julho de 1940). Nota-se, em todos os artigos, a presença de princípios da Educação Nova, como o trabalho com “lição de coisas”, com “centros de interesse” e mesmo a preparação dos alunos para a aula. Entretanto, nomear as atividades das aulas com esses “nomes” – lição de coisa, centro de interesse ou preparação da classe – apenas evidencia a circulação desses ideais educacionais, uma vez que a prescrição da atividade sugere nada mais do que a proposição de conversas e questionamentos sobre um assunto ou objeto escolhido, à priori, pelo professor.

1ª classe

Interesse: O professor apresenta uma vela e uma caixa de fósforos às crianças. Manda acender a vela por uma das crianças, tomando cuidado que não se queimem. Outra criança apaga a vela. Observa-se o fumo que sai do pavio enquanto existe morrão, a estearina liquefeita, a facilidade em acender novamente a vela enquanto o pavio está quente, a depressão existente à volta do pavio, etc. (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 157, 1937, p. 28)

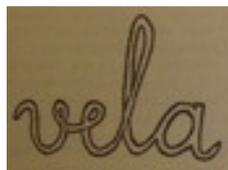
Muitos outros artigos da série apresentam o início da lição definindo o seu “interesse”, o qual, assim como o trecho citado acima, representa a tentativa de envolver a criança e/ou atentá-la para determinado objeto escolhido, pelo adulto, que servirá para desenvolver as atividades que visam ensiná-la a ler e a escrever. Quando se trata de “lição de coisa”, muitas vezes, no início, há seu esclarecimento em forma de nota. “Nota. – A lição a esta classe vai consistir numa ‘lição de cousas’ sobre a sala de aula.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 155, 1937, p. 12). Na seqüência, a lição começa, normalmente, com questões que compõem um diálogo entre o professor e os alunos, cujo objetivo é a ampliação do vocabulário e a correção da pronúncia discente. Como se pode ver, todos os passos da aula são previstos pelos autores das lições, mesmo o diálogo entre professor e

⁷⁰ Esse número de artigos foi publicado no período que compreende o início da série – 1937 – e a delimitação para o término da pesquisa – 1940.

alunos é descrito. Estabelece-se, portanto, até as perguntas – e suas esperadas respostas – no plano.

Faz-se interessante ressaltar que os artigos assinados pelo Professor Domingos Evangelista desenvolvem atividades para o ensino da leitura e da escrita que respeitam os princípios dos Métodos Globais. Desse modo, o Professor trabalha com uma seqüência de palavras e só inicia a análise de suas letras e sílabas depois de muito explorar seus significados, suas formas e identificações globais. Já os artigos assinados em co-autoria pelos Professores Carlos Alberto Pinto de Abreu, José Maria da Cunha e José Maria dos Santos seguem os Métodos Analítico-Sintéticos. Assim, contam com a aprendizagem de palavras e frases e, em seguida, com a sua composição e decomposição; com o reconhecimento do valor fonético das sílabas que formam a palavra estudada e que, por sua vez, serão usadas na formação de novas palavras. Nessa fase inicial, todos eles compreendem o processo de escrita como a cópia exaustiva da palavra ou frase que se quer ensinar a ler. Esses autores conferem grande importância ao desenho, o qual está presente em quase todas as lições, ora para representar o que se aprendeu, ora para o treino motor. O jogo também é peça chave nos planos de aula. Entretanto, na maioria das vezes, ele não passa de brincadeiras ou estratégias diferentes para o ensino das sílabas e a prática da composição e decomposição de palavras.

Jogos – DESENVOLVIMENTO MOTOR – o professor traça no quadro preto a palavra *vela*, servindo-se de duas linhas paralelas ... o jogo consistirá em as crianças passarem o dedo indicador por entre as linhas seguindo as letras e sem apagar os traços feitos. (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 157, 1937, p. 29)



(ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 157, 1937, p. 29)

Já os artigos do Professor Janeiro Acabado seguem a orientação dos Métodos Sintéticos de ensino da leitura e da escrita. Tanto o trio de Professores como Janeiro Acabado escrevem apresentações justificando suas compreensões acerca da melhor maneira de se alfabetizar e, assim, de certo modo, esclarecem e justificam a alteração das atividades. Mas apenas o primeiro texto de Janeiro Acabado conta com uma nota editorial

ênfatizando o caráter proveitoso da reflexão e do conhecimento sobre as diferentes formas de se ensinar a ler e a escrever.

N. de R. [Nota de Redação]. Mais um professor vem trazer ao conhecimento dos seus colegas as conclusões práticas do seu trabalho e da sua experiência durante muitos anos. O *método* para o ensino inicial da leitura do sr. professor Janeiro Acabado está em plano diferente doutros anteriormente já aqui expostos. ... Assenta em muita sabedoria e prudência a liberdade de escolha do método para o ensino inicial da leitura e escrita. É que, na verdade, nenhum pode impor-se. Embora seja assunto que deva preocupar seriamente todos os professores, cada um procurará conhecer o que puder, e com este fim se publicam mais estas lições, mas adotará ou aproveitará apenas o que lhe parecer conveniente. (ESCOLA PORTUGUESA, a. VI, n. 259, 1939, p. 20)

Afora essa nota, o corpo editorial da Revista não faz nenhuma outra observação sobre a alteração dos autores. Em um exemplar a série é assinada por Domingos Evangelista. No seguinte, aparece assinada pelos Professores Carlos Alberto Pinto de Abreu, José Maria da Cunha e José Maria dos Santos. O mesmo ocorre com os textos de Janeiro Acabado. Todavia, é necessário esclarecer que Domingos Evangelista assinou cinco artigos para “Lições de Língua Materna” enquanto os outros professores vinham publicando suas lições. Além disso, essa variação de autoria só ocorre com as aulas da primeira classe, as três demais continuaram a ser escritas pelo Professor Domingos mesmo quando o trio de professores era o responsável pelas lições da primeira classe.

Os artigos do Professor Domingos Evangelista apresentam uma grande variedade de atividades e, também, preocupação com a correção do vocabulário e a pronúncia adequada. Suas lições sempre se iniciam com a indicação de uma “lição de coisa” ou de um “centro de interesse”. No segundo artigo publicado, fez da sala de aula sua “lição de coisa” e, por meio de diálogos descritos e orientados, esclareceu a necessidade de se freqüentar a escola, a função de alguns objetos da sala e a importância do crucifixo sobre a lousa.

Correção da pronúncia:

liçou = lição

crecefcio = crucifixo

almário = armário

...

Ações:

— Para que será preciso vir à escola?

- Para *aprender a ler, escrever, contar e ser bom menino*.
- Sabeis para que está o crucifixo na escola?
- Para *lhe rezarmos* todos os dias quando chegarmos à aula.
- Sim. Mas dissei comigo. O crucifixo está na escola para que Nosso Senhor Jesus Cristo *abençoe* o nosso trabalho e nos *forme* a alma.
- Para que servirão as janelas?
- Para *dar luz* e ar para a sala de aula.
- Sim. Mas podemos dizer melhor: as janelas servem para iluminar e arejar a sala de aula. Ora, repeti todos essa frase ..., etc. (ESCOLA PORTUGUESA, a, IV, n. 155, 1937, p. 12)

Em alguns casos, Domingos Evangelista usa uma gravura como dispositivo capaz de chamar a atenção da criança e mobilizar seu interesse sobre algo; em outros, conta uma pequena história para, dela, tirar a palavra que será usada no ensino. Na lição publicada em 21/10/1937, por exemplo, Domingos inicia seu plano de aula com o desenvolvimento do vocabulário, contando que um menino chamado Manuel trouxe um belo cacho de uva para a merenda. Um bago da uva caiu e rolou até perto do professor, que o pegou e afirmou que sabia que Manuel gostava de uvas. Voltando-se para a classe, pergunta quem mais gosta da fruta. Com isso, instiga os alunos a participarem e, durante o diálogo, esclarece e nomeia as partes e os tipos de uva, questiona o nome que se dá à sua colheita, fala sobre sua importância na produção do vinho etc. Depois da conversa, os alunos desenham, na ardósia, vários cachos e bagos de uva e, em seguida, observam o professor escrever a palavra “uva” com letra cursiva na lousa, a qual deverão copiar várias vezes em suas ardósias. Quando a escrita estiver treinada, há que se repeti-la no caderno. O registro final sempre conta com o desenho e a escrita.

Outra atividade constante nas lições de Domingos Evangelista é o desenho e a escrita do nome daquilo que foi desenhado em um pedaço de papel. São fichas dos temas das aulas. Em todas há a ilustração e, abaixo dela, sua representação gráfica.

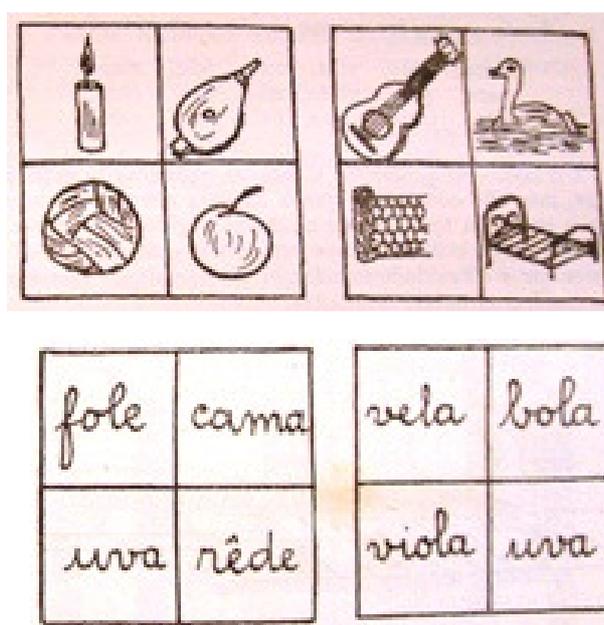
Ademais, os “jogos” – que, na maioria das vezes, não passam de exercícios na lousa – e a massa de modelar são muito usados para o treino motor, além dos desenhos e da escrita na ardósia.

De modo geral, as lições elaboradas por Domingos Evangelista apresentam um tema para ser discutido no início da aula. Essa discussão possibilita a ampliação do vocabulário e a correção da pronúncia infantil, bem como a compreensão das funções dos objetos e situações estudadas. O trabalho de escrita é sempre pautado na cópia. Mas há

grande atenção à identificação global da palavra nas primeiras lições; através da memorização relaciona-se certa representação gráfica ao seu significado e, com isso, ao seu nome.

IDENTIFICAÇÃO GLOBAL da forma da palavra – Em quatro papezinhos o professor escreverá as três letras da palavra *uva*; noutros quatro escreverá *uav*; noutros quatro *vau*; e noutros quatro *auv*. A criança agrupará os papezinhos que têm idêntica forma gráfica e apresentará ao professor o grupo onde se encontre a palavra *uva*. (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 156, 1937, p. 19)

Em cada lição de Domingos o aluno aprende uma nova palavra. Depois de aprenderem cerca de oito palavras, Domingos Evangelista propõe alguns jogos que ele intitula de “recapitulação”. Essas atividades distanciam-se das brincadeiras de copiar traços e passar o dedo sobre as letras da lousa, escritas pelo professor. Com quatro cartões e oito fichas diferentes, Domingos sugere quatro jogos para serem realizados na escola. Para tanto, confecciona-se quatro quadros quadrados, os quais são divididos em quatro partes iguais. Em dois deles serão coladas as figuras que representam as palavras aprendidas. Nos outros dois, são coladas as palavras que são os “nomes” das figuras.



(ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 168, 1937, p. 191)

Jogos de recapitulação – IDENTIFICAÇÃO – 1) Este jogo será feito em pequenos grupos de três alunos. Um aluno tem o primeiro cartão com as quatro gravuras, outro tem o segundo cartão e o terceiro aluno tem dentro de uma caixa as oito fichazinhas com os desenhos iguais. O aluno que tem as fichas tira uma, mostra-a aos dois companheiros, dizem todos alto o nome do objeto representado e a ficha é entregue ao aluno que tem o desenho igual em seu cartão. Em seguida faz-se o mesmo com outra ficha, e ganha o jogo o aluno que primeiro cobrir o seu cartão com as quatro fichas.

2) O mesmo jogo, mas usando das palavras escritas e não do desenho. É sempre indispensável proferir o nome.

3) Os dois alunos tem os dois cartões com os desenhos e o terceiro aluno tem as oito fichas das palavras. Apresenta a palavra que é lida por todos, e sobrepõe-se a ficha ao desenho respectivo do cartão.

4) O mesmo jogo, mas tendo os dois primeiros alunos os cartões com as palavras e o terceiro as fichas com os desenhos. (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 168, 1937, p. 192)

Desse modo, uma série de atividades que busca que o aluno identifique as palavras globalmente é sugerida pelo Professor Domingos; todas envolvendo palavras formadas por duas sílabas. Em alguns casos, ele escreve quatro palavras na lousa e pede que a observem bastante; depois, apaga uma delas e os alunos devem escrevê-la na ardósia. Em outros, entrega quatro palavras e apenas três desenhos, pedindo que os alunos identifiquem qual desenho não foi entregue. Eles deverão colocar as fichas com o desenho sob a ficha que contém o respectivo nome. Como se pode notar, após algumas aulas, o Professor Domingos Evangelista apresenta uma série de atividades para retomar e sistematizar a aprendizagem. Apenas com a identificação global efetivada é que se avança para a decomposição das palavras.

Para iniciar o processo de decompor palavras em sílabas, Domingos sugere instigar o aluno com a possibilidade de conhecer muitas outras palavras usando apenas aquelas oito que já aprendeu. Assim, inicia sua conversa perguntando em quantas vezes se diz a palavra *papá*⁷¹? Para direcionar e ajudar as crianças, sugere que batam palmas enquanto falam a palavra. “*Pa...pá!* Duas vezes. E esta palavra – *casaco*? *Ca...sa...co*. Três vezes! Ora não custa nada saber que a *cada vez* porque se pronuncia uma palavra se dá o nome de *sílaba*.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 169, 1937, p. 204). Com a explicação, começa a decomposição das palavras conhecidas e, com elas, sua reorganização, formando novas palavras. De “uva” escreve-se “vau”; juntando com

⁷¹ Em Portugal, é costume referir-se ao pai como papá e à mãe como mamã.

“viola” surgem “vila”, “viva”, “ova”, “vala”, “lava”, “viu”, “viúva”; e acrescentando “vela”, tem-se “véu”, “vive”, “lave”. Todas as palavras compostas são lidas e escritas na ardósia, depois no caderno.

A partir das novas palavras, é possível criar novos jogos, como ter a palavra escrita em um cartão e colocar sobre uma de suas sílabas a respectiva parte sorteada. Segundo Domingos Evangelista, quando os alunos estiverem familiarizados com as palavras, algumas frases poderão ser formadas a partir do sorteio de sílabas. Assim, os alunos formam as palavras e, com elas, compõem frases num mesmo exercício. Por fim, as crianças escrevem no caderno todas as sílabas aprendidas e, também, as palavras que conseguem formar com elas.

Nas aulas, o professor seleciona palavras que possibilitem, mediante sua decomposição, a composição de outras novas. O método de Domingos avança sempre com as atividades de identificação, memorização e cópia das sílabas. Conforme o número de sílabas conhecidas aumenta, aumenta também a possibilidade de composição de novas palavras e, com elas, a elaboração de novas frases, as quais são escritas com a divisão silábica.

A familiarização com as sílabas possibilitam a reflexão sobre a união de consoantes com vogais e, assim, Domingos Evangelista alcança a consciência fonética de cada letra do alfabeto. Além da diversidade de atividades, o autor indica grande variedade de jogos com as letras, sílabas e palavras; alguns com o objetivo de identificação global, outros com de memorização, ainda outros de reflexão. Seus planos de aula são repletos de jogos e, embora se reconheça o lugar destinado à memorização, a reflexão e a atividade discente parecem garantida em muitos momentos.

Desse modo, os artigos de Domingos Evangelista enfatizaram o diálogo e o questionamento como meios de interessar e apresentar novas idéias aos alunos – mesmo sendo, todas elas, definidas anteriormente pelo adulto. Além disso, cópia e leitura estiveram sempre presentes em seus planos de aula; já a composição, decomposição apareceram apenas depois de muito exercício de identificação global. Outro procedimento importante para o autor é a recapitulação; rever e analisar o que já se aprendeu; unir o aprendido com o que se está aprendendo.

Com relação aos artigos dos Professores Carlos Alberto Pinto de Abreu, José Maria da Cunha e José Maria dos Santos, o primeiro deles – datado de 27/10/1938 – reconhece, em sua apresentação, a preocupação existente com o ensino inicial da leitura, bem como a discussão acerca do Método Global. “É, presentemente, em volta do método global que a luta vai mais acesa entre critérios diferentes e opiniões das mais desencontradas.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 209, 1938, p. 43). Entretanto, também afirma que a experiência com esse método em escolas infantis e primárias mostrava que sua complexidade bem como a morosidade da aprendizagem não se harmonizava com a dinâmica da organização escolar portuguesa, a qual atribuía, a um único professor, classes numerosas e multiseriadas. Por esse motivo, os autores afirmam que o método aplicado por eles é “acentuadamente sintético-analítico” (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 209, 1938, p. 44), cujo início possui contatos com o globalismo, procurando distanciar-se, porém, dos elementos que julgavam abstratos.

Afastamo-nos, porém, tanto quanto possível, dos elementos abstratos, servindo-nos de frases concretizadas em gravuras e ainda de outras frases sugestionadoras e criadoras de desenhos que traduzam o seu significado, conduzindo assim, paralela e simultaneamente, ao desenvolvimento coletivo da leitura, desenho e escrita. (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 209, 1938, p. 44)

As atividades sugeridas pelos Professores Carlos Alberto Pinto de Abreu, José Maria da Cunha e José Maria dos Santos são organizadas em três fases. Todas elas contam com um material de apoio para as aulas, qual seja: o “Álbum Infantil”, que é descrito como um livrinho com gravuras e frases que as representam; letras móveis; e as frases das gravuras escritas em papel cartolina, com suas respectivas sílabas coloridas.

A primeira fase tem o objetivo, conforme seus autores, de familiarizar a criança com a palavra e a frase, desenvolvendo a memória visual e auditiva, bem como a correção da linguagem. Para isso, conta com o que intitulam de lições de coisas e exercícios de desenho e escrita. A segunda fase apresenta a sílaba à criança, mediante a decomposição da palavra e a terceira, inicia o reconhecimento do fonema e da grafia das letras, fato que, ainda segundo os autores, possibilitaria ao aluno a leitura consciente e escrita da sílaba, palavra e frase.

Assim, durante a primeira fase, indicam-se gravuras com frases que as possam representar. Essa atividade é considerada uma “lição de coisa”. O professor deve mostrar

a imagem e conversar com os alunos sobre ela, questionando-os acerca do significado do desenho, da função do que nele aparece, enfim, da contextualização da gravura e da frase. Em seguida, os alunos devem formar a mesma frase usando letras móveis e, então, procurar em seu material, a respectiva frase escrita em papel cartolina. Tal frase será lida várias vezes pelos alunos, que contarão seu número de palavras também. Depois da identificação das palavras e das similaridades entre alguns sons, o professor deverá ditar uma nova frase usando as palavras da frase original.

Por exemplo, a quinta lição, que foi publicada em 30/11/1938, traz a representação de um trem em movimento, cuja frase é “O comboio faz ui ui.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. V, n. 214, 1938, p. 93). Nesse caso, o ditado do professor conta com as frases: “u u faz o comboio”; “faz o comboio i i”; e, por fim, dita-se novamente aquela inicial “o comboio faz ui ui”.

Na seqüência dessa aula, pede-se que as crianças recuperem a frase da última lição (“Nini vai à caça.”) e, com os elementos de ambas as frases, o professor dita novas sentenças: “o Nini faz u u”; “o comboio vai i i”. Então, a frase original do comboio é retomada e escrita na lousa; lida, novamente, várias vezes; escrita repetidamente na ardósia e, por fim, no caderno. Para finalizar a lição, os alunos devem fazer um desenho de representação. “Para a liberdade da interpretação, o desenho poderá girar à volta do tema – o Nini vai para o comboio.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. V, n. 214, 1938, p. 94).

A segunda fase se detém na construção da conscientização do valor sonoro das sílabas. Desse modo, o professor deve escrever uma das frases das lições anteriores na lousa e pedir que, por assimilação, os alunos a leiam. Depois, solicita a uma criança que a reescreva na lousa de acordo com outra ordem, a qual é ditada pelo professor. Nesse momento, o professor apenas altera a ordenação das palavras na frase, sem suprimir ou acrescentar nada. A partir de então, o professor deve questionar a classe sobre qual o número de “vozes” que compõe o nome da criança. Paulatinamente, os alunos percebem que seus nomes são formados por “vozes” ou sílabas.

Na primeira lição da segunda fase, o professor escreve a frase “o nini joga o pião” (ESCOLA PORTUGUESA, a. V, n. 218, 1938, p. 136) e pede que os alunos leiam-na, questionando sobre o número de “vozes” que existem em cada palavra. Como as sílabas

das palavras são escritas com cores diferentes, ele deverá fazer com que as crianças percebam que cada cor representa uma voz e que cada voz é uma sílaba. Então, continua:

O Professor:
 — Meninos, leiam as sílabas da primeira palavra.
 Qual a primeira?
 Qual a segunda?
 Leiam agora as sílabas da segunda palavra.
 Qual a primeira?
 Qual a segunda?
 Leiam também agora as sílabas da terceira palavra.
 Qual a primeira?
 Qual a segunda?
 Leiam a primeira sílaba da segunda palavra.
 Leiam a primeira sílaba da terceira palavra.
 Leiam a segunda sílaba da segunda palavra.
 E a segunda da terceira palavra?
 João, lê agora a primeira sílaba da segunda palavra.
 Ponham de parte a primeira sílaba da segunda palavra e juntem-lhe a segunda sílaba da terceira palavra.
 Quem lê agora essa palavra?
 (ESCOLA PORTUGUESA, a. V, n. 218, 1938, p. 136)

Assim que essa conscientização acerca da divisão silábica é alcançada, o professor pede que os alunos peguem a frase em papel cartolina de uma das lições anteriores. Em seguida, os alunos lêem a frase e contam quantas sílabas formam cada palavra que a compõe. Desse modo, a criança lê e identifica a divisão silábica da palavra pela coloração diferenciada de suas sílabas. O professor dita algumas frases que são montadas com as palavras do material do aluno. Depois da correção docente, os alunos treinam a escrita na ardósia e, por fim, escrevem as frases ditadas no caderno. Novamente, a lição termina com um desenho que a represente. A partir da divisão silábica das palavras, outras novas serão formadas mediante composição. O desenho estará sempre presente para garantir a representação da palavra.

A última fase do método do trio de professores pretende iniciar a leitura e escrita consciente. Para isso, propiciarão a apreensão do valor sonoro das letras. Como nas fases anteriores, o professor pede que as crianças observem uma gravura do “Álbum Infantil” e discute seu significado; o que a gravura representa para as crianças. Em uma imagem com duas crianças, em que a menina oferece milho a uma galinha e a seus pintinhos, enquanto a galinha bica a mão do menino, sugere-se:

Seguidamente, surgirá a conversa sobre a galinha a sua utilidade; os ovos e a sua incubação; os pintinhos e os cuidados da sua criação; o amor de mãe e o seu sacrifício pelos filhos; a gratidão e o carinho que os filhos devem ter pelos pais; a proteção devida às aves e a outros animais; a bondade da Mimi e a maldade do Nini. (ESCOLA PORTUGUESA, a. V, n. 222, 1939, p. 165)

Depois da conversa, os alunos devem ler a frase da lição, a qual, nesse caso é “ui”, que representa a expressão de Nini, bicado pela galinha. O professor mostra a vogal e indica seu som. Como nos métodos sintéticos, a partir da relação entre a vogal escrita e o seu fonema, as crianças formarão ditongos. Na lição seguinte, aprender-se-á a palavra Mimi e, com ela, o som da letra *m*. Como nas fases anteriores, as atividades acabam com o treino escrito na ardósia e no caderno, bem como com o desenho final de representação. Cabe ressaltar que, desde o início da terceira fase, há a proposição de exercícios de caligrafia.

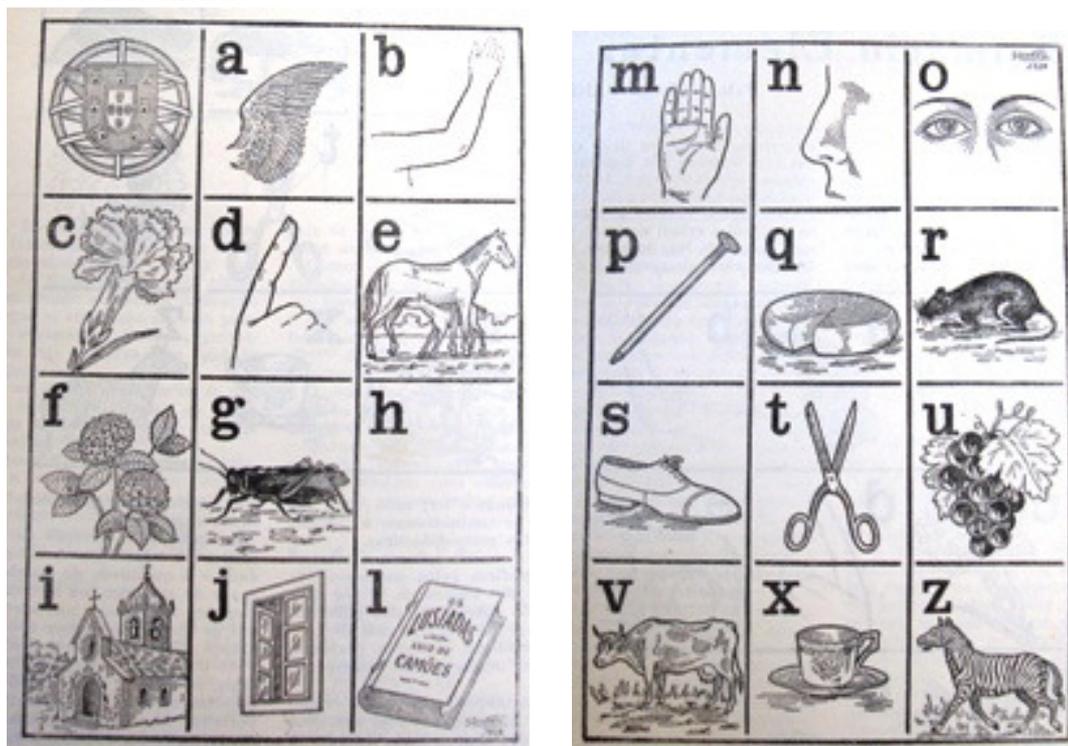
É interessante perceber que a seqüência didática sugerida pelo trio de professores segue certa contextualização. Embora as frases sejam, em si, muitas vezes pobres de sentido. Os alunos se deparam sempre com duas personagens, a Mimi e o Nini. Salvo as relações estabelecidas entre bondade e o sexo feminino, bem como maldade e o sexo masculino, as gravuras indicam acontecimentos, lugares e animais aparentemente próximos à vida dos alunos. Ademais, mesmo nas fases subseqüentes do método apresentado, mantém-se a organização do pensamento infantil em torno das duas crianças. Quando do reconhecimento fonético das letras, por exemplo, depois do ditongo “ui”, as crianças aprendem o som da letra “m” e, em seguida, da letra “n”. A vogal “a” será ensinada apenas na quinta lição da terceira fase. Portanto, a contextualização e a construção de significados parecem ser fatores importantes para os autores.

Todavia, há que se ressaltar também a importância da memorização. Os autores sempre indicam séries de repetições, sejam orais ou escritas, com o intuito de que a criança seja capaz de relacionar a imagem da frase e/ou da palavra com o seu som. As frases e palavras são decoradas e a consciência sobre sua representação fonética ocorre apenas no final do processo.

Como se viu, Carlos Alberto Pinto de Abreu, José Maria da Cunha e José Maria dos Santos propuseram seqüências didáticas de acordo com o Método Analítico-sintético. Do mesmo modo que Domingos Evangelista, enfatizaram o diálogo e o questionamento

como meios de interessar e apresentar novas idéias aos alunos; cópia e leitura estiveram sempre presentes em seus planos de aula. Todavia, a composição, decomposição das palavras apareceram desde o início das atividades.

Diferentemente dos anteriores, o Professor Janeiro Acabado, em seu primeiro artigo, afirma que as lições práticas que publicará na Revista seguirão das letras para as sílabas e delas para as palavras monossílabas e, depois, dissílabas. Portanto, trata-se de um Método Sintético. De acordo com Acabado, objetivo principal da primeira aula é ensinar os nomes das figuras que ilustram os dois quadros de letras do alfabeto publicados em **Escola Portuguesa**. (ESCOLA PORTUGUESA, a. VI, n. 259, 1939, p. 17-18). Cada um dos quadros está dividido em 12 retângulos que, por sua vez, contém uma letra do alfabeto. No primeiro retângulo do lado esquerdo não há letra alguma, apenas o brasão de Portugal. As letras se localizam no canto esquerdo superior de cada retângulo e são escritas no modelo impresso, minúsculo. A letra “a” é ilustrada por uma asa; a “l” por um livro dos “Lusíadas”, de Camões; a “u” por um cacho de uvas, por exemplo. O autor afirma que as ilustrações são conhecidas da maioria das crianças e, no caso de não conhecerem e/ou confundirem alguma delas, o professor deverá corrigi-las e ensiná-las corretamente.



(ESCOLA PORTUGUESA, a. VI, n. 259, 1939, p. 17-18)

Conforme Janeiro Acabado, a leitura nada mais é do que a interpretação de sinais gráficos, partindo dos elementos para, por fim, compreender o significado da palavra. Para desenvolver o método, é preciso usar um livro intitulado “Livrinho para aprender a ler”. Nele há as ilustrações coloridas das representações das letras, bem como atividades para serem realizadas; as primeiras são de treino motor. Os desenhos na ardósia e em folha de papel também são usados para o “adestrar” da mão. No final do livro existem ainda contos e rimas para a leitura docente, a qual é selecionada e indicada nos planos de aula.

Quando o Professor Acabado apresenta sua lição prática na Revista, indica a página em que se encontra no “Livrinho para aprender a ler”. Todas as lições possuem um cartaz retangular no qual está escrita a letra que se vai ensinar.

A décima segunda lição, por exemplo, é sobre a letra “m” (ESCOLA PORTUGUESA, a. VI, n. 269, 1939, p. 173). Nos cantos superiores do cartaz encontram-se figuras cujos nomes se iniciam com a referida letra, a qual, por sua vez, está centralizada entre as figuras. O Professor Janeiro Acabado afirma que o importante é que as crianças saibam o nome correto das imagens ilustrativas.



(Escola Portuguesa, a. VI, n. 269, 1939, p. 173)

Inicialmente, pede-se que as crianças procurem no alfabeto a letra da lição e digam-lhe seu nome. Em seguida, com o auxílio das ilustrações contidas no cartaz, fala seus nomes enfatizando o som da consoante estudada. “Vamos dizer muito devagar – m...ão; m...é. M...ão; m...é. Reparemos que ao quisermos dizer esse nome, nossos lábios se unem com força: m...” (ESCOLA PORTUGUESA, a. VI, n. 269, 1939, p. 173).

A seqüência da lição se dá com a leitura das palavras que existem no cartaz e com a escrita de frases na lousa. Todavia, o “Livrinho para aprender a ler” não possui sugestões de frases, as quais devem ser definidas pelo professor, momento em que ele poderá considerar as conversas que teve com os alunos. De qualquer modo, Janeiro Acabado deixa a indicação de algumas frases que poderiam ser usadas por quem se interessasse. Nessa lição, as frases sugeridas por Janeiro Acabado são: “o pé e a pá; a mó e o mé; amo o papá; o mé mama; o mano e a mana; a pua é má.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. VI, n. 269, 1939, p. 173).

Em seu método, Janeiro Acabado afirma que é fundamental a associação do nome da ilustração do cartaz com o nome da letra e sua forma gráfica. É preciso que as crianças relacionem a imagem com a letra e o seu som. Além disso, sua regra principal – como não poderia deixar de ser – é sempre seguir do mais simples para o mais complexo. Assim, o plano de ensino começa com as letras vogais e, depois delas, as consoantes para a formação de sílabas.

O Professor Acabado ressalta que, no momento em que se inicia a aprendizagem das consoantes é necessário fazer o aluno perceber o movimento da própria boca; é indispensável que ele atente para a pronúncia do começo da palavra estudada.

Por exemplo, quando se trata do c:

— (Apontando para o cravo) Que flor é esta que está aqui desenhada?

— Cravo.

— Dize muito devagar: c...ravo.

— C...ravo.

— Olha, esta letra aqui ao lado chama-se *quê*. Dize lá: *quê*.

— *Quê*.

— Repara em que, quando principias a dizer cravo, a tua boca se dispõe da mesma forma como se fosses principiar a dizer *quê*. C...ravo – q...uê.

— C...ravo – q...uê.

Os nomes das letras são os seguintes: á – bê – quê – dê – é – fê – guê – agá (não há aqui desenho porque o nome desta letra não auxilia a leitura) – i – jê – lê – me – nê – ó – pê – quê – rê – sê – tê – u – vê – xis – zê. (ESCOLA PORTUGUESA, a. VI, n. 262, 1939, p. 64)

Vale destacar, também, que todos os cartazes apresentam palavras com letras das lições anteriores. Desse modo, no cartaz da lição seguinte à letra “m”, há palavras com esta letra, bem como com aquelas aprendidas anteriormente. Já as sílabas inversas e complexas⁷², os ditongos e as vogais nasais são aprendidos apenas no final do método, juntamente com alguns sons da letra “x”. Nesse momento final da aprendizagem das letras do alfabeto, o Professor Janeiro Acabado sugere o desenvolvimento de atividades que possibilitem o uso de algumas regras que facilitariam a aprendizagem dos alunos.

Para facilitar a transição são dadas aos alunos certas regras que muito os ajudam e que, aplicadas em exercício que pelo seu conteúdo se podem tornar interessantes, os levam a poder ler com relativo desembaraço em livros de linguagem apropriada à sua idade.

Eis as regras a que nos referimos:

1º As consoantes seguidas de vogal lêem-se com essa vogal – Exemplo: *ba ta ta; a ra do – a sa – a mo ra*, etc.

2º Quando as consoantes *l m n r s z* se segue outra consoante, as consoantes acima indicadas lêem-se com as vogais que as antecedem. Exemplo: *al ma; ar má ri o; ves pa; tem po*; etc.

3) O *l* e o *n* seguidos de *h* combinam-se com ele e formam os grupos *lh* e *nh*. Exemplos: *bi lha; ni nho; li nho*, etc.

4) As consoantes dobradas lêem-se como uma só letra. Exemplo: *ru sso; ca rro*. Estas consoantes ligam-se à vogal que as segue.

5) Os grupos *br bl cr cl pl*, e outros idênticos, combinam-se com a vogal seguinte, tendo a primeira consoante um som brevíssimo – parecendo ter diante um *e* mudo, rapidamente lido. (ESCOLA PORTUGUESA, a. VI, n. 299, 1939, p. 638)

Embora o ensino se organize em torno do aprendizado das letras e a correspondência com seus sons, bem como com a necessária união entre elas para a formação de sílabas e, então, palavras, o Professor orienta que os alunos não decorem a ordem alfabética, uma vez que essa prática seria enfadonha para as crianças. Mas espera que essa memorização ocorra mediante o uso do abecedário na organização de nomes e na consulta a dicionários e enciclopédias.

Outros três pontos são evidenciados por Acabado, quais sejam, a correção do vocabulário e das formas de expressão; o treino motor ; e a efetiva leitura das palavras. Por isso, a indicação de atividades que zelem por esses aspectos estão sempre presentes em seus planos de aula e costumam ser retomados em seus comentários. O Professor sugere atividades específicas para o desenvolvimento do treino motor, mas também

⁷² Sílabas inversas são aquelas em que a vogal aparece antes da consoante; as sílabas complexas são formadas por duas consoantes seguidas.

cópias, desenhos e pinturas. Quanto à correção do vocabulário e das formas de expressão, Acabado afirma que esta deve ser uma prática constante do professor e que não há um horário específico para isso, mas salienta que os momentos de conversa com os alunos são os mais propícios e, para estimulá-los, o uso de desenhos – como tema para a conversa ou seu ponto de partida – seria muito indicado. No que diz respeito à leitura efetiva das palavras, o Professor ressalta a importância de se verificar a capacidade do aluno em identificar as letras, uni-las e lê-las, decodificando a palavra. Ele condena a sua memorização global e, por esse motivo, incentiva a realização de pequenos testes nas aulas, os quais consistem em escrever palavras diferentes na lousa – as quais são escritas com as letras aprendidas – e pedir que os alunos leiam-nas. O cartaz que ensina a letra “c”, por exemplo, traz quatro palavras “novas” para serem usadas no referido teste, são elas: canapé, macaca, canoa e comia. Três frases também são indicadas para a leitura discente: “o cuco pia”; “comi a papa”; e “o copo e a cama”. (ESCOLA PORTUGUESA, a. VI, n. 274, 1940, p. 242-243).

Embora a série “Lições de Língua Materna” conte com três autorias diferentes e, portanto, com métodos que ora se aproximam, ora se distanciam totalmente uns dos outros, há pontos comuns a todos eles. A utilização constante de gravuras é um deles. Todos os autores apóiam os seus planos de aula em gravuras, seja representando cenas do cotidiano ou alguma imagem específica.

Ademais, ao longo de toda a série é possível perceber o esforço para a indicação de perguntas a serem feitas aos alunos, numa tentativa de orientar o trabalho docente. Além das perguntas, há as possíveis respostas discentes e, com esses diálogos, os Professores-autores ensinam o como agir e, também, o quê ensinar. Nesse sentido, a análise desses artigos demonstra o interesse explícito em ensinar o professor primário a alfabetizar. Os textos são todos prognósticos; organizados em etapas, indicando mesmo a seqüência da aula. Além disso, há muitos comentários, explicações sobre o que é importante naquele método, o que pode ou não ser feito e como se deve fazer.

No que diz respeito à reflexão acerca da série “Lições de Língua Materna” bem como aos artigos publicados entre 1934 e 1936, é possível perceber uma grande diferença entre eles. Embora parte dos sete primeiros artigos tenha indicado atividades e planos de aula, havia, naquele momento, uma intenção maior em se discutir os métodos, expor

opiniões, defender e atacar posições, enfim. Os primeiros anos de **Escola Portuguesa** apresentam professores que são autores de suas práticas, pessoas que pensam sobre o que fazem, refletem e questionam a melhor maneira de o fazer. É certo dizer que não foram muitos os professores primários portugueses que colaboravam e que, possivelmente, parte deles apenas acompanhava a discussão – se é que se pode afirmar que a maioria acompanhava – mas também é possível afirmar que, aqueles que colaboravam, pretendiam, de fato, formar a opinião sobre o método de ensino que julgava ser o melhor.

Já os artigos que compõem a série, mesmo sendo numa quantidade muito superior, não tentam, em momento algum, conquistar o professor-leitor. Eles seguem um método de ensino definido, são prognósticos, dizem como e em que ordem fazer; salientam o que é importante e o que não se deve fazer; mas não questionam, não problematizam não se interessam por formam opinião. São planos de aula.

Contudo, além do uso de gravuras, as quais, muitas vezes, servem para contextualizar o ensino, uma vez que o professor conversa com os alunos sobre a situação retratada e, se seguir as indicações dos autores, expande os limites do desenho e trata de questões diárias que, de algum modo, se relacionam com a cena – e, tratando-se de uma imagem específica, o professor certifica-se de que o aluno sabe o seu nome correto (para trabalhar com sua letra inicial) e, a partir dela, busca avançar a discussão sobre situações que a envolvam aquela figura – há, ainda, outro ponto que aproxima toda a publicação sobre os métodos de ensino inicial de leitura e escrita em **Escola Portuguesa**, qual seja, a preocupação com a existência de certos ideais de educação.

Os sete artigos, assim como aqueles que compõem a série, referem-se à necessidade de mobilizar a criança no início da aula. Todos apontam a importância de um desenho, uma gravura ou um conto para preparar o aluno, buscando que a frase, a palavra ou a letra a ser ensinada tenha algum contexto, faça algum sentido. É justamente essa necessidade de sentido que se vê perpassar todo o período estudado. Existem novos métodos para se ensinar, mas independentemente deles, há uma certa maneira para fazê-lo, a qual deve estar sempre presente.

Desse modo, faz-se interessante retomar a nota editorial existente no exemplar em que se publicou o primeiro artigo do Professor Janeiro Acabado. Nela, **Escola**

Portuguesa afirma nitidamente seu posicionamento com relação aos métodos para o ensino da leitura e da escrita.

Assenta em muita sabedoria e prudência a liberdade de escolha do método para o ensino inicial da leitura e escrita. É que na verdade nenhum pode impor-se. Embora seja assunto que deva preocupar seriamente todos os professores, cada um procurará conhecer os que puder, ... mas adotará ou aproveitará apenas o que lhe parecer conveniente. ... Acima de tudo, damos preferência à maneira por que o método, analítico ou sintético, ... for empregado. Está nessa *maneira* a grande superioridade assegurada do valor do método e do rendimento do trabalho. (ESCOLA PORTUGUESA, a. VI, n. 259, 1939, p. 20)

A nota esclarece a posição dos responsáveis pela Revista acerca dos métodos para o ensino inicial da leitura e da escrita. O que é realmente relevante é o modo como se aplica o método que, aliás, não precisa ser único. O professor primário pode escolher o método que preferir, aquele que julgar que melhor se adapta à sua realidade; pode, inclusive, misturar os métodos, usando uma certa atividade de um e outra de outro. O fundamental é o modo, a maneira como o fará.

Nesse sentido, o editorial de 27/01/1938 (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 170, 1938) reafirma a importância dada ao desenvolvimento da aula e à função que o professor deve exercer.

O professor deve saber animar a lição de leitura, interessar nela o aluno, tornar atraente, se lhe for possível, um trabalho por si mesmo árido e monótono. Terá conseguido muito se tiver sabido inspirar aos seus alunos o desejo de aprender a ler. ... O bom método está principalmente (não dizemos está só) na paciência, na habilidade, na dedicação do professor. (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 170, 1938, p. 213)

Talvez por esse motivo os Professores-autores tenham enfatizado as explicações sobre como realizar a aula. Independentemente de se tratar de um método Analítico-Sintético ou Sintético, sempre há conversas; sempre se tenta mobilizar as crianças, fazer com que participem e falem; sempre se define as perguntas que devem ser feitas e se sugere sua possível resposta, bem como a continuidade do diálogo. A escola parece ter a obrigação de ser ativa e tem-se a impressão de que os Professores-autores precisam mostrar como isso se torna possível.

Mais do que os métodos de ensino, são os ideais que permeiam o processo de escolarização que precisam ser enfatizados. É preciso que o professor converse com seu aluno, ouça-o, considere suas indagações para formular as frases que escreverá na lousa; que leve em conta sua realidade na escolha das atividades que achar mais conveniente; que contextualize o ensino, mesmo que use para isso os desenhos ou as pequenas histórias. Mais do que os métodos de ensino, é a maneira como se faz; são os ideais que são imprescindíveis à “nova escola portuguesa”.

II.3.4.2 Língua Materna

Do mesmo modo que foram evidenciados momentos distintos para o desenvolvimento do ensino inicial da leitura e da escrita nas páginas de **Escola Portuguesa**, ao longo do período analisado nessa tese, o exame dos artigos acerca do ensino da língua materna para as segunda, terceira e quarta classes da escola primária também demonstra certa diferenciação entre os artigos publicados entre 1934 e 1936 e aqueles que compuseram as páginas da Revista entre 1937 e 1940.

A organização dos textos respeita aquela dada às lições da primeira classe. Então, nos anos iniciais da publicação, tratam-se de artigos individuais, escritos por Professores, Inspectores e pelo Diretor Geral do Ensino Primário. A partir de 1937, as contribuições compõem a série “Lições de Língua Materna”, as quais se apresentam hierarquizadas de acordo com o ano escolar. Cabe ressaltar que os artigos para a quarta classe começam a ser publicados apenas no quinto ano de **Escola Portuguesa**, ou seja, a partir do segundo semestre de 1938⁷³.

De modo geral, todos os artigos das três últimas classes da escola primária discutem o ensino da língua materna sem se deterem no processo inicial de leitura e escrita. Por esse motivo, optou-se por analisar, primeiramente, os métodos de alfabetização e, em seguida, as contribuições sobre o ensino da língua portuguesa para as crianças mais velhas. Assim, o que se nota é a ênfase na oralidade e na redação infantil

⁷³ O ano letivo em Portugal inicia-se em setembro e finaliza-se em julho do ano seguinte. O mês de agosto é destinado às férias de verão.

entre 1934 e 1936. O ensino da gramática e da ortografia é enfatizado, principalmente, entre 1937 e 1940, inclusive com a publicação de outros artigos sobre esses temas, normalmente assinados por Inspectores de Ensino.

Braga Paixão – Diretor Geral do Ensino Primário – foi o grande articulista em defesa do desenvolvimento da oralidade infantil, bem como do uso adequado da fala pelo docente. É certo que seus artigos foram publicados na seção “Serviços de orientação pedagógica e aperfeiçoamento do ensino primário” e explicitaram, sempre, a circulares expedidas pelo Governo.

Assim, na edição de 8/11/1934, Braga Paixão (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 5, 1934) afirma que a oralidade “toma um caráter especial, tanto pelo valor do vocabulário em si como pela aquisição do saber.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 5, 1934, p. 64). Ademais, o Diretor Geral ressalta que a palavra falada do professor tem uma importância formativa maior do que a palavra escrita ou mesmo do que a palavra oral transmitidas por meios indiretos, como rádio e cinema. “Por isso mesmo, *com qualquer disciplina* – e desde que as aulas começam até que terminem – há o constante *aprendizado indireto da língua materna*. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 5, 1934, p. 64).

Desse modo, ao fazer uso da linguagem oral na escola, o professor deveria atentar a três pontos: quantidade, qualidade e tom didático. No que diz respeito à quantidade, Braga Paixão entende que “*o professor muitas vezes fala demasiado; ‘inunda a classe de palavras’ ... É preciso que fale só o bastante; mas que o indispensável não falte. É preciso, sobretudo, que o mestre leve o aluno a falar ele próprio e a exprimir-se com clareza.*” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 5, 1934, p. 64).

Importa que as crianças compreendam que as palavras exprimem idéias ou se relacionam com objetos, sendo necessárias para expressarem-se a si próprias e aos outros, bem como que se garanta a relação entre as coisas e as palavras que as representam. “Evita-se assim o maior defeito das nossas escolas: *o verbalismo* ... em que as crianças *aprendem e repetem palavras a que não ligam uma idéia ou um objeto.*” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 5, 1934, p. 66).

No que diz respeito à qualidade da linguagem oral do professor, afirma-se que é preciso falar devagar, uma vez que os alunos aprendem por imitação. Por esse motivo,

deve-se exigir também que os alunos falem pausada e corretamente. “A palavra do professor deve ser *fluente e persuasiva*; não lhe deve faltar o calor da sinceridade e do entusiasmo.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 5, 1934, p. 66).

Quanto ao tom didático, o Diretor ressalta que se deve evitar o tom pedante e a monotonia da voz, valorizando a variação de ritmo e de modulação. O falar alto também deve ser evitado.

O costume de falar muito alto vem da escola antiga, da escola passiva, e encontra bom terreno na índole expansiva dos meridionais. Notamos que em geral o povo se manifesta ruidosamente na alegria, e que fala, quase sempre, como que a gritar. Dentro do possível, a escola deverá corrigir os maus hábitos da linguagem regional e também o uso imoderado de falar demasiado alto. Quando um professor tiver de falar a toda a classe, deve começar em voz baixa, a fim de despertar a atenção dos alunos, para depois poder ser bem ouvido ... Habitue os alunos a saber ouvir e habitue-se o professor a falar aos seus alunos com o equilíbrio, a calma, a serenidade que é necessário haver em toda a sua obra educativa. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 5, 1934, p. 66).

Em outro artigo – também publicado na seção “Serviços de orientação pedagógica e aperfeiçoamento do ensino primário”, na edição de 13/12/1934 – Braga Paixão (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 10, 1934) refere-se à questão da linguagem enquanto meio de comunicação social, bem como à necessidade da precisão entre a fala e a idéia ou o sentimento que se deseja expressar.

A linguagem é, por essência, o instrumento objetivo, e até subjetivo, das idéias: através dela e por meio dela se realiza todo o dinamismo do pensamento. ... E como a posse da língua tem de ser, não uma aparência, mas uma realidade, na escola ativa – exercitadora do maior número possível de funções psíquicas e motoras – deve ter-se sempre presente que ensinar a língua materna é levar os educandos à aquisição dos conhecimentos e à posse das aptidões que assegurem a fiel interpretação das idéias e dos sentimentos. Aspira, portanto, a escola a levar os indivíduos ao uso das palavras em correspondência às idéias, de modo a que exista justeza entre o que se pensa e o que se diz. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 10, 1934, p. 166)

De acordo com o Diretor Geral, o exercício mais espontâneo da língua materna é a conversação. Ela ocorre naturalmente na vida escolar e pode, também, ser provocada e dirigida pelo professor. De qualquer forma, a conversação constitui-se como “um precioso meio formativo” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 10, 1934, p. 166) com o qual se deve contar para “tornar familiar o convívio escolar (*aspecto moral*), dar

expansão aos pensamentos e sentimentos da criança (*aspecto psicológico*) e ... tornar possível, adequada e oportuna a intervenção do professor na educação de seu espírito (*aspecto pedagógico*).” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 10, 1934, p. 166).

Assim, Braga Paixão ressalta que é por meio da conversação que as crianças aprendem a ordenar e moderar as expressões. É, inclusive, através dela que se rememora os conhecimentos já adquiridos, “tornando aplicável, de uma maneira atraente, o princípio pedagógico de que sempre se deve partir do conhecido para o desconhecido, e fazendo-se assim, hedonisticamente, a associação de todo o ensino.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 10, 1934, p. 167).

Além da conversação como meio para rever conteúdos já trabalhados e relacioná-los com aqueles que se pretende desenvolver; e a oralidade relacionada com a possibilidade de correção do vocabulário e da pronúncia das crianças portuguesas, a recitação surge como outra forma de se desenvolver a fala.

Conforme as orientações de Braga Paixão, os exercícios de recitação devem proporcionar a participação de todas as crianças, configurando-se para além de uma prática recreativa, como um exercício de expressão inteligente do pensamento do autor, sem dramatizações ou gestos exagerados.

A criança recita em frente à classe, dirigindo-se aos companheiros na atitude natural que habitualmente usa quando lhes fala, apenas com a modulação e inflexão de voz que o assunto e a educação dos órgãos vocais exijam e o gesto estritamente necessário para vincar idéias ou sentimentos dominantes que se tenha em vista pôr em relevo para efeitos educativos. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 10, 1934, p. 167)

De acordo com o Professor José Tavares de Resende (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 16, 1935), a recitação configura-se como um bom exercício para a memória, além de corrigir a pronúncia e a dicção. Mas para esse tipo de atividade, Resende aconselha que se faça uso de poesias, uma vez que possibilitam o trabalho estético, artístico e moral. Entretanto, elas devem ser lidas e explicadas pelo professor antes da recitação discente.

As poesias, que serão previamente lidas e explicadas pelo professor, devem estar sempre ao alcance das crianças, encerrar um conceito moral e concorrer para a formação de seu sentimento artístico, desenvolvendo-lhe o gosto pelo belo. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 16, 1935, p. 269)

No que diz respeito à redação, seu principal articulador, entre 1934 e 1936, foi, novamente, Braga Paixão. Todavia, houve outra contribuição do Professor José Tavares de Resende, bem como do Professor José Henrique Mário da Luz Madeira e do Diretor da Escolar, António Gonçalves S. Braz Júnior. Em uníssonos, está a defesa da necessidade de se organizar o pensamento infantil antes do processo de escrita. Para isso, muitas vezes, usa-se a fala; a oralidade.

De acordo com as orientações do Diretor Geral do Ensino Primário (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 10, 1934), depois dos exercícios que exercitam a fala, estão aqueles que desenvolvem a escrita. O primeiro deles é a redação, a qual se destina a organizar os pensamentos e, por isso, é considerada pelo autor como a maior dificuldade do professor primário. “É tempo, no entanto, de dar aos exercícios de redação a importância que eles na realidade devem ter.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 10, 1934, p. 167).

Desse modo, Braga Paixão (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 10, 1934) define o que, no seu entender, é a ordem recomendável para a realização desses exercícios. Na primeira classe, deve-se ater a frases simples, formadas com palavras conhecidas, sobre assuntos animados. As frases devem ser faladas e corrigidas oralmente antes de serem escritas. Na segunda classe, sugere-se exercícios de redação coletivos, pois, sendo dirigidos pelo professor, não necessitam de correção final, o que os torna mais simples. Ademais, esses exercícios possibilitam a verificação, por parte do professor, da cooperação e do auxílio mútuo entre as crianças, da ordem, da construção e da análise que fazem das frases escritas.

No quadro preto um dos alunos escreve, frase por frase, o que um e outro dos seus companheiros vai dizendo sobre o assunto; um após outro dão a sua opinião sobre determinada frase, cotejando-a com as antecedentes, observando o seu lugar no conjunto e, nela, o lugar que compete às palavras, segundo a sua função. O professor orienta, chama a atenção, auxilia, dá as primeiras lições de gramática, sem se denunciar a intenção didática, e assim lhes vai habituando o ouvido à frase correta, à expressão exata, em exercícios curtos, simples, que irão aumentando gradualmente de dificuldade. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 10, 1934, p. 167)

Para as classes do terceiro ano, recomenda-se resumos de trechos de livros de leitura e das lições de várias disciplinas. Após a síntese oral realizada por um ou dois

alunos, parte-se para a escrita. A dificuldade desse tipo de exercício encontra-se justamente na capacidade de síntese, uma vez que a lembrança dos fatos e a ortografia podem ser verificadas no próprio livro de leitura.

Descrições sumárias do meio em que decorre a vida da criança, ou das cousas que a rodeiam ou de alguma maneira lhe interessem: a sala de aula, a casa da escola, o quarto de dormir, uma granja, um barco, um carro, um moinho, etc., conforme a região; interpretação de gravuras e quadros. Narrações feitas pela criança do modo como passou a quinta-feira ou o domingo, dizendo lugares por onde andou e os fatos que mais a impressionaram, são exercícios utilíssimos, não só pelo motivo que diretamente se tem em vista, como pelo caráter educativo que os reveste e informa, levando os alunos a ver, a observar, a julgar, a tirar conclusões, que o professor orienta criteriosamente. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 10, 1934, p. 167)

Na quarta classe, continuam os exercícios anteriores, aumentando-lhes o nível de dificuldade. Assim, pode-se fazer uma redação com tema livre. Espera-se que o aluno do quarto ano seja capaz de redigir e endereçar uma carta comum, tratando de assuntos da vida diária; preencher recibos; formular pequenos anúncios e notícias, apresentando relativa facilidade em expressar suas idéias e sentimentos, fazendo uso de uma linguagem clara, correta e precisa.

De acordo com José Tavares de Resende (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 16, 1935), os melhores exercícios de redação são os resumos de lições já explicadas, ou cartas familiares, “devendo o professor ter muito cuidado na pureza, correção e clareza da linguagem.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 16, 1935, p. 269).

Já o Diretor Escolar António Gonçalves S. Braz Júnior (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 23, 1935) prefere relatar o modo como desenvolveu o processo de redação de textos com seus alunos da quarta classe, em 1931, na cidade de Faro. No artigo intitulado “Uma experiência sobre redação de monografias na escola primária elementar” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 23, 1935) explica que iniciou o trabalho com a escrita, no quadro negro, de informações gerais sobre a cidade, tais como localização, população, idade e história, jardins públicos, escolas e número de estudantes, serviços disponíveis etc. Em seguida, organizou questionários temáticos (sobre a indústria corticeira, da pesca, do sal, sobre os meios de transporte), cada um deles foi entregue a alunos diferentes para que respondessem. No dia acordado para a entrega, o

aluno lia suas respostas e, depois, todos os alunos criavam um texto sobre Faro usando as informações lidas.

Trata-se de uma escrita coletiva do texto. Os alunos formulavam suas idéias, as quais eram anotadas no quadro. O professor intervinha na ordenação dos períodos e na correção das frases. Conforme o autor, o êxito da redação depende da condução do professor e da sua organização dos questionários.

Reputo tais exercícios muito vantajosos porque têm o mérito de orientar e encaminhar a criança para o trabalho pessoal, de forma a não precisar da intervenção constante do professor. Na verdade, para se responder ao questionário, fazem-se pesquisas, surgem alvitre, nasce a discussão do assunto e tudo isto, quando bem aproveitado, desenvolve faculdades de investigação, forma o espírito crítico, prepara o indivíduo para a vida prática. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 23, 1935, p. 434)

O Professor José Henrique Mário da Luz Madeira (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 89, 1936) também procura descrever, brevemente, as atividades que costuma desenvolver, em sua escola, para ensinar os alunos a escrever textos.

Aprender a redigir é aprender a falar bem, é aprender a expor os seus pensamentos, com correção, por meio da palavra escrita ... para poder escrever é necessário não só saber as regras gramaticais e ortográficas, colocando convenientemente as palavras no discurso, mas dar a essas palavras um determinado sentido, dar à coordenação de todas as partes uma diretriz conveniente, um desejo, enfim, de exposição, de modo que aquilo que se escreveu se torne o mais que se possa compreensível a si próprio, e aos outros principalmente. (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 89, 1936, p. 257)

Seguindo esse raciocínio, o professor inicia seu trabalho com atividades que organizem os pensamentos das crianças antes de pedir a escrita. Para isso, explora muito a oralidade infantil. Na primeira classe, conta uma história que acaba de maneira inesperada, por exemplo. As crianças passam a perguntar como acabaram determinados fatos e, no final, a própria turma termina a história. Em seguida, José Henrique pede a um dos alunos que recontasse a história toda, com suas palavras. Depois, pede a outro aluno. Quando está certo de que todos compreenderam os principais pontos, faz um resumo oral em que faltam algumas palavras e as próprias crianças são capazes de identificá-las e dizer.

Finalmente escrevo no quadro preto uma frase que resume toda a palestra, deixando um espaço onde há de ser escrita a palavra que torne

a frase compreensível. Os pequenos escrevem precisamente nas suas lousas o que eu escrevi no quadro grande e faço-lhes ver, salientando bem, que aquela frase, escrita como está, não forma sentido e se torna incompreensível. Os alunos que já ouviram contar a história desenvolvida, que já a contaram também, e que a tornaram a ouvir resumidamente, com facilidade escrevem a palavra que falta, e que de antemão já sabem qual é. (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 89, 1936, p. 257)

Depois, copiam as frases e completam-nas com as palavras que estavam faltando. Já na segunda classe, a história é mais desenvolvida e conta com outros detalhes e pormenores. O professor faz questões sobre a história contada e direciona a atenção dos alunos para questões cujas respostas ampliam o seu vocabulário. Ademais, sempre que possível, a explicação docente deve ser feita na presença do objeto estudado. Assim, as crianças poderão observá-lo, examiná-lo, apalpá-lo e elaborar perguntas e respostas sobre ele. “Primeiro oralmente e depois por escrito, completando frases ou construindo-as mesmo, muito pequenas e simples, já se vê.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 89, 1936, p. 258).

Conforme José Henrique, é na terceira classe em que se começam as verdadeiras redações. “E nesta classe são-lhes ministradas as primeiras noções de gramática. As regras indispensáveis de concordância, regras essas que às crianças ... devem ser ensinadas ... lentamente, por meio de exemplos, de histórias, de fatos passados na escola.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 89, 1936, p. 258).

As aulas de redação, na terceira classe, iniciam-se com a análise minuciosa de uma imagem. Mostrando a imagem de um moinho, por exemplo, analisa-se sua forma, função, funcionamento, benefícios e malefícios que proporcionam ao trabalho do homem, os diferentes tipos de moinho etc.

Desta forma, na 3ª classe, com as explicações prévias, sempre assim, não deixar a criança adivinhar o que se pretende que diga, escrevendo, mas sim conscientemente ... dizer no papel o seu pensamento, dar vulto à sua ideia, manifestar o seu desejo, desta forma, repito, se lhe vai ensinando a gramática e se lhe vai chamando a atenção para a derivação das palavras, ensinando-a a conhecer a palavra simples e todas aquelas que se podem formar da primitiva. E assim o ensino da redação vai tomando forma, vai seguindo uma diretriz determinada, até atingir o seu fim dentro da escola primária, e esse fim termina ao acabar a 4ª classe. (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 89, 1936, p. 259)

Já a quarta classe, o objetivo de José Henrique não é mais ensinar a redação, mas ampará-la. “A criança já sabe escrever com o máximo desembaraço, compatível, já se vê, com a sua idade e com os seus conhecimentos; já estuda a história, a geografia e as ciências da natureza.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 89, 1936, p. 259).

Nesse momento, o professor sugere a abordagem de assuntos que interessem à criança dessa faixa etária, como por exemplo, a história da pátria⁷⁴, para que sirvam como exercícios de escrita

A redação ensina a escrever e obriga a atentar, fazendo trabalhar o cérebro da criança, tanto na parte morfológica da gramática, como na parte sintática e na ortográfica, e ainda dá margem a que o vocabulário se enriqueça pela aquisição forçada de novas palavras, a fim de se não cair no erro da repetição amiudada. Hoje o ditado está a ser banido, e com razão, da escola. Efetivamente com o ditado a criança não aprende a escrever. (ESCOLA PORTUGUESA, a. II, n. 89, 1936, p. 260)

Afora oralidade e redação, outros temas foram motivo de reflexão entre 1934 e 1936, quais sejam, o uso do ditado, a leitura e também a gramática e a ortografia. No que diz respeito ao uso do ditado, José Tavares de Resende (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 16, 1935), afirma que:

Os ditados devem ser previamente preparados, porque, se não o forem, o seu resultado será contraproducente. Efetivamente, se o professor não chamar a atenção dos alunos para a grafia das palavras desconhecidas, a criança, não sendo adivinha, quase sempre as escreve erradas. Ora há toda a vantagem em que a criança não chegue a escrever uma palavra errada, porque, alguns dias depois da correção dos erros cometidos (às vezes horas e até minutos), como a criança escreveu a palavra de duas formas, desorienta e frequentemente, dá preferência à forma errada que inventou. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 16, 1935, p. 269)

A utilização de ditados como meio para ensinar a escrever já era bastante questionada entre 1934 e 1936, pelos articuladores de **Escola Portuguesa**. De modo geral, eles acreditavam no uso da oralidade, nas conversas, questionamentos e discussões como forma adequada de ampliar o vocabulário e auxiliar na organização do pensamento infantil. Assim, não há artigos que ensinem a ditar, mas há recomendações de restrição no seu emprego.

⁷⁴ Vale lembrar que o Estado Novo compreendia a História da Pátria como um tema muito importante para a formação do homem português e a disciplina de História deveria ser desenvolvida a partir da terceira classe da escola primária.

Braga Paixão (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 10, 1934), quando trata a questão da leitura, apresenta-a ressaltando sua definição: “ler é interpretar a linguagem escrita.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 10, 1934, p. 168).

Inútil é relembrar regras de boa leitura e da sua processologia. Não é, todavia, descabido acentuar que a lição de leitura, especialmente nas últimas classes, é dos mais atraentes exercícios escolares, e que é principalmente pela leitura bem feita (não confundir com declamada) que a criança aumenta o vocabulário e adquire conhecimentos novos sem esforço de memória e sem necessidade de metodização. Nas lições de leitura as noções surgem naturalmente diante dos olhos, e é só a criança atentar nelas, colhê-las, assimilá-las, com ou sem auxílio do professor. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 10, 1934, p. 168).

Seguindo as recomendações do Diretor Geral, as classes, principalmente as da quarta série, devem ter vários livros de leitura disponíveis para os alunos. O que não significa, todavia, que todas as crianças precisam ter um livro para acompanhar a leitura realizada por outro colega. “Enquanto um aluno lê, seguem-no os outros, *com ou sem livro*. É este um dos meios de cultivar a atenção e de habituar a criança *a ouvir*, interpretando depois o que ouve.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 10, 1934, p. 168). A leitura silenciosa é indicada como um meio de se verificar a capacidade de atenção, de inteligência, reflexão, raciocínio e expressão verbal.

A interpretação far-se-á tendo em vista a completa compreensão do trecho lido, com a necessária significação dos termos e das expressões e da conveniente e possível associação de disciplinas. Não deverá ser, porém, a rememoração longa, quase exclusiva, de noções estranhas ao assunto principal da lição. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 10, 1934, p. 168).

Ademais, a escolha dos trechos a serem lidos deve obedecer “a critérios pedagógicos que harmonizem sempre os interesses das crianças, a sua capacidade receptiva, com o objeto e extensão da lição a dar, fazendo-se, quanto possível, o ensino concêntrico, isto é, referindo ao mesmo assunto as várias disciplinas do dia.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 10, 1934, p. 168). Em outras palavras, o que se nomearia, atualmente, de interdisciplinaridade.

Ainda conforme Braga Paixão (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 10, 1934), a gramática é considerada um esteio indispensável para o auxílio do estudo da língua materna. É a gramática que informa, modela e torna compreensível a escrita e a leitura.

De nenhum modo se deve considerar [a gramática] uma ciência à parte, e na escola primária nem sequer como um ramo lingüístico se deve admitir com lugar e tempo marcado no horário, como os anteriores exercícios. ... Por isso o ensino da gramática, se bem que conduzido segundo um plano, deverá ser feito *acidentalmente* em todo o decorrer da vida escolar e por meio de exercícios nos tempos destinados à língua materna, quer se trate da leitura, quer da redação, quer do ditado, etc. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 10, 1934, p. 169).

Então, a indicação para o ensino da gramática é que ela permeie todo o ensino de língua materna, não se recomendando momentos especiais para ela, mas colocando-a, sempre que possível, nas discussões dos outros exercícios, sejam de leitura ou de escrita. Ademais, o método analítico é o indicado para ensiná-la; partindo-se do todo para a parte, da frase completa para a palavra e desta para o fonema. Faz-se, primeiro, a análise das orações, o que, de acordo com o autor, torna o sentido mais intuitivo, mais vivo e, por isso, mais interessante. Sobre a análise, ressalta:

Analisar não quer mesmo dizer outra cousa; e assim, logicamente, se partirá do todo oracional, decompondo-o nos seus elementos (sujeito, predicado, acidentes), embora restritamente, para a análise desses elementos (palavras), não só decompondo-os em sílabas e em letras, como determinando-lhes a posição no todo oracional, marcando-lhes a importância, estudando-lhes a função, classificando-os. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 10, 1934, p. 169)

Como o ensino da gramática deve ocorrer pela língua, sendo prático, racional e indutivo, considera-se antiquada a memorização de listas de palavras, as quais devem ser substituídas pela compreensão da função da palavra.

No exemplo: *Meu irmão partiu para Lisboa*, a criança só será levada a dizer que *para* é uma preposição depois de ter compreendido que *para Lisboa* é uma parte da frase (complemento), ligada à parte principal por um elo que se lhe antepõe (*pre-posição*). (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 10, 1934, p. 169).

Para que o exercício de análise seja bem feito, é necessário, então, que se compreenda plenamente o texto, apreendendo o sentido exato das expressões e sendo capaz de utilizá-las em circunstâncias idênticas.

Quanto aos verbos, demandam especial atenção aquelas conjugações verbais que, comumente, são mais sujeitas a erros dos alunos, “como a primeira pessoa do plural dos presentes do indicativo e do conjuntivo, a 1ª e a 2ª do singular do pretérito definido, o futuro e o condicional reflexos, o particípio irregular de certos verbos, etc.” (ESCOLA

PORTUGUESA, a. I, n. 10, 1934, p. 169). Para essas aulas, orienta-se a execução de exercícios específicos, através de frases inteiras, facilitando a compreensão.

Ao falar sobre a ortografia, o Diretor Geral afirma que “o maior valor dos exercícios ortográficos está na sua preparação” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 10, 1934, p. 168) e acusa o uso exagerado do ditado e da falta de critério com que se costuma realizá-lo. Para o autor, o ditado “deverá ser normalmente a aplicação de uma preparação sistemática para o uso da ortografia, e de tempos em tempos um exercício de verificação dos conhecimentos e aptidões adquiridos.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 10, 1934, p. 168).

Nesse sentido, as atividades que trabalham a questão ortográfica devem antever ao ditado e, desse modo, constituem-se como preparação para escrita correta do que se ouve.

Convém ter sempre presente que a criança não poderá escrever bem a palavra que não conhece e que a imagem do erro, se for a primeira a fixar-se-lhe na retina, será a que prevalecerá na sua memória. Isto é incontestável pedagogicamente, e o professor bem o vê demonstrado quando tem de multiplicar os ditados sobre o mesmo trecho para obter uma prova ortográfica correta. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 10, 1934, p. 168)

Partindo dessas constatações, Braga Paixão (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 10, 1934) afirma que para se desenvolver a boa ortografia é necessário que o aluno compreenda bem o texto e as palavras que o formam, lembrando da sua grafia, bem como reconhecendo sua pronúncia e sendo capaz de repeti-la. Tratam-se das memórias visual, auditiva e de articulação, respectivamente.

A perfeita compreensão da frase ditada, o estudo da conjugação verbal, da composição e derivação das palavras, a escrita no quadro preto das de mais difícil grafia, com a sua leitura, bem clara, feita pelo professor, primeiro, e depois pelos alunos, o exame de ortografia das formas análogas, constituem as diferentes fases da preparação do exercício ortográfico. Esta preparação deverá ser sempre feita, pois é pela associação daqueles factores, a que não deve faltar o prévio estímulo moral e a rememoração de algumas regras mais comuns e sistematizadas, que se obtém o melhor resultado nestes exercícios. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 10, 1934, p. 168)

Salienta-se ainda que o erro ortográfico deve ser sempre corrigido, onde quer que ocorra. No caso de necessidade, há o recurso da memória mecânica “pelo movimento automático da mão, para a fixação da verdadeira ortografia.” (ESCOLA PORTUGUESA,

a. I, n. 10, 1934, p. 168), em outras palavras, pela cópia mecânica e repetitiva daquilo que se quer que aprenda a ortografia correta.

Entre 1937 e 1940, as questões para a aprendizagem e o desenvolvimento da língua portuguesa foram explicitadas, na sua maioria, como componentes da série “Lições de Língua Materna”. Nesse período, houve indicação de frases, trechos e/ou textos para leitura e escrita em todas as aulas, para todas as séries. A compreensão do texto – com questões que buscavam, além de possibilitar sua apreensão, também ampliar o vocabulário infantil – e a busca pelo significado correto de palavras e frases, constituem, igualmente, exercícios constantes, assim como os desenhos e o ditado.

Ademais, é possível notar a evidente ênfase que se dá, nesse período, ao ensino da gramática e da ortografia, principalmente, nas terceira e quarta classes. Contudo, algumas atividades são sugeridas enfaticamente para um determinado ano escolar, como é o caso da caligrafia, a qual é indicada para os alunos da segunda classe; da recitação, para a terceira classe; e o uso de dicionários e o que se denomina de “leitura expressiva”, para a quarta.

No que diz respeito à leitura e à compreensão do texto lido, todas as lições propõem passagens para serem lidas e indicações das perguntas a serem feitas pelo professor. O exemplar de número 222, publicado em 26/1/1939 (ESCOLA PORTUGUESA, a. V, n. 222, 1939), por exemplo, apresenta o “mar” como tema para a lição das três classes. Para a leitura e compreensão do texto da segunda classe sugere-se:

II, III E IV CLASSES
PELO PROFESSOR DOMINGOS EVANGELISTA.
XVII
O MAR

2.ª classe

Trecho. — O PESCADOR. — Era um valente homem do mar o José Vasques. Tinha muita fé com a Nossa Senhora dos Navegantes.
Sempre desejava de ganhar o pão para a família, lá ia para a pesca, mesmo quando o mar estava um tanto picado.
Uma noite saíra para pescar; por lá andou todo o dia seguinte. A tardinha pareceu-lhe que viria mau tempo e guiou o barco para a praia.
— Deus seja louvado! É a imagem que trazes contigo que te salva sempre dos perigos!
— É verdade, Maria!
E o pescador beijou com devoção a medalha de Nossa Senhora.
(Do Livro de Leitura para a 2.ª classe, da série Educação, p. 61).

Expressão oral. — OBSERVAÇÃO — O professor apresenta aos alunos uma gravura em que se represente qualquer episódio da vida do pescador: barco aguçado pelas ondas, farol, uma rede, um barco de pesca, uma mulher vendendo sardinha, etc. Palestra interpretativa da gravura e interrogatório investigador da quantidade e qualidade dos conhecimentos já possuídos sobre o centro do dia.

LEITURA. — Frases. — Ter fé, ganhar o pão, mar picado, a tardinha, vencer a força das águas.
Palavras. — Rogar (por alguém), guiar (o barco).

INTERPRETAÇÃO. — ¿Em que lugar trabalhava o José Vasques? ¿Qual era a sua maior devoção? ¿O José Vasques era casado? Tinha filhos? ¿Era ele sozinho a lutar com a força das ondas? ¿Que oração estavam a rezar a mulher e os filhos quando ele entrou em casa? ¿Por que beijou o pescador a medalha de Nossa Senhora?

EXERCÍCIO DE INTELIGÊNCIA. — Diga se o José Vasques iria para a pesca se o mar estivesse muito picado.

Expressão escrita. — CÓPIA dos dois primeiros parágrafos do trecho. Atenção para o bom traçado das maiúsculas J, V, E, N e S.

ORTOGRAFIA — 1) Escrever as palavras: homem, Senhora, desejoso, pescar, seguinte, principiar.
2) Ditado do primeiro parágrafo, depois de lido em côro na cópia já feita. Explicar previamente a razão por que se escrevem com maiúsculas as locuções: José Vasques, Nossa Senhora dos Navegantes.

CALIGRAFIA. — Com a sua melhor letra o professor escreveu no quadro preto:
Santa Maria, Mãe de Deus, rogai por nós.

As crianças imitarão a letra do professor, recomendando este limpeza no trabalho e regular proporção no tamanho das letras.

REDACÇÃO. — Concluir a oração começada e que os meninos sabem, com certeza, de cor: «Santa Maria, Mãe de Deus, ...»

(ESCOLA PORTUGUESA, a. V, n. 222, 1939, p. 176)

Como se vê, o “mar” é o tema com o qual se pretende desenvolver as atividades de língua portuguesa do dia. Embora o trecho citado refira-se às atividades da segunda classe, a seqüência de atividades sugerida é sempre a mesma para os três anos. Assim, apresenta-se um texto, indica-se o uso de uma imagem que o represente e a problematização sobre o assunto tratado, a qual tem como objetivo explicar a gravura e apreender o conhecimento prévio das crianças. Em seguida, explora-se o significado de frases e palavras específicas e, depois, por meio do questionamento docente, busca-se a compreensão discente do texto. A exploração do significado e da compreensão se intensifica de acordo com o avançar da série escolar. As atividades de escrita acontecem sempre após os exercícios orais de ampliação de vocabulário e de compreensão de texto. É na atividade escrita em que se trabalham os diferentes conteúdos curriculares da língua portuguesa.

Desse modo, na sugestão de aula para a terceira classe, ainda sobre o tema “mar”, há a indicação do texto e, em seguida, como na segunda classe, o desenvolvimento do vocabulário e da interpretação.

3ª classe

Trecho – O MAR – O mar é a grande extensão de água salgada que cobre três quartas partes do mundo. A sua profundidade é maior nuns sítios do que noutros. A sua cor varia conforme as circunstâncias. Vista em pequena quantidade, a água do mar parece tão clara como a água da fonte. Em toda sua enormidade, porém, parecerá da cor do céu, de que reflete a cor azul.

Compreendeis agora a utilidade desse mar que, no entendimento das crianças, não tem o menor préstimo?

(Do Livro de Leitura para a 3ª classe, de João Grave, p. 102)

Expressão oral – PREPARAÇÃO APERCEPTIVA – Já viu o mar? Que impressão lhe causou? Já tomou banho no mar? Que valor tem a água do mar? Que espécies de animais vivem na água do mar? Que são as ondas? Qual é a causa principal das ondas?

LEITURA – *Palavras* – Circunstância, enormidade, refletir, reserva, destilada (água).

Sinonímia – Escrever de novo as seguintes frases, substituindo por outras expressões que signifiquem o mesmo as palavras em itálico: “O mar está sempre *em movimento*; uma *ventania produz* à superfície grandes *vagas*; o mar *mete medo*, mas presta serviços à *humanidade*.”

INTERPRETAÇÃO – A parte do mundo coberta de água será metade, mais da metade ou menos da metade? O mar é igualmente profundo e todo da mesma cor? Que quere dizer que no mar vivem “milhões e milhões” de peixes? Por que tem a água do mar um sabor amargo? Diga quais as utilidades que o mar nos oferece.

EXERCÍCIO DE INTELIGÊNCIA – Diga se julga que o mar concorre para o progresso da humanidade e porquê. (ESCOLA PORTUGUESA, a. V, n. 222, 1939, p. 177)

A ampliação do vocabulário na terceira classe já é mais intensiva do que o é na segunda. Na terceira, pede-se o uso de sinônimos em frases, enquanto, na segunda, centra-se na oralidade. Na quarta classe, a ênfase está nas atividades escritas, principalmente no estudo da gramática e da ortografia. Contudo, também há a indicação de texto para leitura, de ampliação do vocabulário – mediante o uso de dicionário – e de compreensão do texto.

4ª classe

Trecho – PORTUGAL ALÉM DOS MARES – Guiné, Cabo Verde, S. Tomé e Príncipe. – Gil Eanes, dobrando em 1434 o cabo Bojador provava que era absurda essa lenda do Mar Tenebroso que tanto amedrontava os valentes marinheiros.

Em vez de ser povoado de monstros e de fantasmas, em vez de ser tão pérfido e tempestuoso que engolia fatalmente todos os navios, o mar ia

a pouco e pouco desvendando os seus mistérios às intrépidas caravelas do Infante D. Henrique.

Essa fertilidade levou os portugueses a introduzirem em S. Tomé a cultura do café e do cacau, graças às quais esta ilha conheceu, a partir do século XIX, uma situação tão próspera que as mais ricas colônias das outras nações a invejaram.

(Das Leituras para a 4ª classe, de Joaquim Tomaz, Chagas Franco e Ricardo Rosa y Aberty, p. 67)

Expressão oral – OBSERVAÇÃO das gravuras do trecho: a caravela e seu feitio característico, o palmar da Guiné, o Porto da Furna em Cabo Verde, uma paisagem de S. Tomé.

LEITURA – *Palavras* – Monstros, fantasmas, pérfido, desvendar, intrépido. No fim do livro encontra-se um pequeno vocabulário com os termos que se julga a criança desconhecer; achamos, porém, preferível que a criança consulte o dicionário.

INTERPRETAÇÃO – Qual era a lenda do Mar Tenebroso? Por que eram intrépidas as caravelas do Infante? Que Infante era este? Saber dizer qual é o ponto extremo do sul da África e que os portugueses descobriram? Que produções agrícola nos dá a Guiné? E Cabo Verde? E S. Tomé e Príncipe? Trace um mapa da costa ocidental da África e indique nele as nossas possessões desde Cabo Verde até Angola. Por que se diz que os portugueses tinham uma “incomparável audácia”?

EXERCÍCIO DE INTELIGÊNCIA – Por que se diz que são fáceis e regulares as comunicações da Guiné com a metrópole? (ESCOLA PORTUGUESA, a. V. n. 222, 1939, p. 177-178)

Nota-se a semelhança no desenvolvimento da leitura, da aquisição de vocabulário e da interpretação do texto, nos artigos da série “Lições de Língua Materna”, destinados às três classes finais do ensino primário. Trata-se, praticamente, da mesma seqüência didática, em todos os planos de aula publicados.

Embora se reconheça o esforço de contextualizar a informação dos textos lidos com gravuras e explicá-los através de conversas, não há, nos artigos que compõem a série “Lições de Língua Materna”, para as segunda, terceira e quarta classes, descrições sobre como desenvolver as atividades. Os planos de aula são prescritivos; sugerem o material e ordenam as atividades. Apenas isso. Nenhuma outra orientação sobre como abordar os alunos, mediar os diálogos; nada que privilegie o “como fazer”; o “modo de agir docente”⁷⁵.

⁷⁵ Entretanto, alguns artigos foram publicados em **Escola Portuguesa**, nesse período. De modo geral, eles pretenderam esclarecer e orientar o trabalho com a gramática e a ortografia, na escola primária, compreendidos nos Programas de Ensino e suas Orientações sancionados pelo Governo. Como exemplo desses artigos, tem-se aqueles escritos por Felismina Oliveira, intitulados “Didática: alguns exemplos de como se deve fazer o ensino da gramática nas classes elementares”; bem como aqueles de Silvestre Figueiredo, quais se chamaram “A aprendizagem da ortografia”.

Diferentemente dos planos da primeira classe, esses destinados às segunda, terceira e quarta classes não contam com as possíveis respostas dos alunos. Então, sugere-se a pergunta que o professor deve fazer, mas não o quê o aluno pode responder, ou mesmo, qual resposta é suficiente ou correta.

Quanto ao uso do dicionário, há a indicação que se privilegie o seu uso em detrimento do vocabulário existente no final do livro da quarta classe, na qual, aliás, é onde existe, constantemente, a prescrição, que é inexistente, por exemplo, na segunda classe.

No que diz respeito às atividades de escrita, elas podem ser classificadas de duas maneiras, como cópias e produções. As atividades de cópia destinam-se à escrita de frases e/ou parte dos textos trabalhados. Já as de produção, normalmente originam-se de questões para serem respondidas ou de situações em que se pede a opinião discente. Assim como o trabalho com o vocabulário, o exercício destinado à escrita se torna mais complexo de acordo com o adiantamento do ano escolar, seja por conta da complexidade das questões ou da variedade de atividades propostas.

Assim, na edição de 30/3/1939 (ESCOLA PORTUGUESA, a. V, n. 229, 1939), cujo tema da lição é “Os Ninhos”, sugere-se para a segunda classe uma atividade de cópia de parte do texto usado na leitura e, também, uma redação.

2ª classe ...

EXPRESSÃO ESCRITA

CÓPIA – As duas primeiras quadras. Recomendar atenção para o traçado dos grupos *rr, oz, or, gr, ac. ...*

REDAÇÃO – Descreva um ninho e diga se julga que os ninhos merecem a nossa proteção e porquê. (ESCOLA PORTUGUESA, a. V, n. 229, 1939, p. 255)

As propostas para a segunda classe sempre atentam para o traçado de alguns grupos de letras no momento da cópia. É também esse ano escolar o que mais faz cópias, entretanto, trata-se de trechos curtos; algumas linhas.

A redação da segunda classe também é simples; normalmente é a resposta a uma pergunta ou uma breve descrição sobre o assunto do texto lido. Essa situação se altera nos outros dois anos seguintes, quando o aluno é convidado a opinar ou a responder questões que exigem um pouco mais de reflexão.

3ª classe ...**EXPRESSÃO ESCRITA**

CÓPIA – Os três primeiros parágrafos. ...

REDAÇÃO – “Por que se não devem tirar os ninhos e qual a utilidade das aves”. O exercício de redação deverá ser ilustrado com um desenho ligeiro (ave, ninho, ovinhos, etc) à fantasia do aluno. (ESCOLA PORTUGUESA, a. V, n. 229, 1939, p. 256)

Como se vê, o plano de aula para a terceira classe também apresenta uma atividade de cópia e outra de redação, as quais são ligeiramente maiores e, de certo modo, mais complexas do que as da segunda classe. Em alguns planos da terceira classe, o autor – Professor Domingos Evangelista – propõe que o professor leia uma história e interrompa a leitura antes do final. Então, pede que converse sobre as hipóteses dos alunos acerca das possibilidades de fim e que, antes de lê-la completamente, peça às crianças que escrevam o final que imaginaram.

Já na quarta classe, poucos são os planos que trazem exercícios de cópia. A grande maioria deles apresenta apenas as atividades de produção escrita. Em alguns casos, para esses alunos, há a indicação da elaboração de uma história mediante uma gravura. No plano sobre “Os Ninhos” pede-se:

4ª classe ...**EXPRESSÃO ESCRITA**

REDAÇÃO – Descreva a graça que encontra num ninho. Examinar bem a gravura que encima o trecho. Evoque cenas a que tenha assistido e que o instruem sobre o objeto da redação. (ESCOLA PORTUGUESA, a. V, n. 229, 1939, p. 257)

Contudo, nem todos os planos de aula de “Lições de Língua Materna” têm um tema único para ser desenvolvido nas três classes primárias. Aliás, muitos deles não contam com a lição da quarta classe. O plano publicado em 21/10/1937 (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 156, 1937), por exemplo, apresenta assuntos diferentes para a segunda e terceira classes e não inclui atividades para a quarta.

Para a segunda classe, sugere como atividade de escrita, que se responda às perguntas elencadas de forma completa. As perguntas referem-se ao texto indicado, o qual trata sobre o orgulho, para a leitura no início da aula.

2ª classe

Escrita – **REDAÇÃO** – Responder às seguintes perguntas, por meio de respostas completas: Qual das duas plantas era a orgulhosa? E qual delas era a humilde? Que disse a noqueira ao ninho? Que lhe respondeu este? (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 156, 1937, p. 20)

Já a atividade de escrita para a terceira classe é a descrição de um dia de trabalho do lavrador do campo, bem como frases para serem completadas com instrumentos usados no trabalho rural. As atividades se relacionam com o texto inicial, que discorre sobre os adubos.

3ª classe

Escrita – REDAÇÃO – Descrever um dia do lavrador no campo: uma lavrada, uma vindima, uma ceifa, uma esfolhada, etc.

Substituir as reticências pelo nome de um instrumento agrícola: O lavrador lava o campo com ... e poda a vinha com ... A terra, depois de lavrada, é alisada com ... Os bois puxam ao ... e à ... A ... serve para ceifar o trigo e o ... para cortar as árvores. (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 156, 1937, p. 20)

Embora os exercícios de escrita sejam parecidos, é clara a diferenciação existente na produção exigida das diferentes classes. Na segunda, há a existência de cópias em praticamente todos os planos e a produção inicia-se com frases e respostas curtas e simples. Em seguida, acresce a complexidade na formulação das respostas e a escrita de partes de textos é sugerida. Já na quarta classe, a cópia quase não existe e a organização do pensamento para a elaboração das respostas passa a ser freqüente.

Em muitos planos, para todas as classes, mas, principalmente, para a quarta, há ditados. Como se viu, ainda entre 1934 e 1936, havia grande discussão e crítica sobre o uso do ditado, especialmente, questionando sua capacidade de ensinar a escrever. Então, o que se nota em “Lições de Língua Materna” é a utilização do ditado como ferramenta para ensinar a ortografia, não a redação. Indica-se ao professor que dite partes dos textos lidos, palavras e frases. Na quarta classe, há ditados em praticamente todas as aulas de língua portuguesa.

Outro componente comum nos planos é o desenho, que é muito usado para o desenvolvimento da coordenação motora fina – especialmente na segunda classe – e nas atividades de trabalhos manuais. O desenho também serve para ilustrar o texto estudado ou para representar uma situação específica.

Todavia, existem exercícios que, embora apareçam esporadicamente em todos os anos do ensino primário, são constantes em um deles e não nos demais. Esse é o caso da caligrafia, a qual, mesmo estando presente em alguns planos da terceira classe, é muito freqüente naqueles destinados à segunda. Como exercícios de caligrafia, indicam-se a repetição de frases e versos. Já a recitação costuma ser indicada para o terceiro ano

escolar. Recita-se, normalmente, trechos de poesias usados para a leitura da aula. A “leitura expressiva” é um termo adotado para atividades da quarta classe. Nelas, o professor é o modelo de leitura; ele lê o texto sugerido para a lição, o qual, conforme o autor – Professor Domingos Evangelista – é apropriado para a declamação; o professor deve atentar para a entonação correta, ensinando os alunos, que o imitam em seguida.

Como dito anteriormente, nota-se, no período entre 1937 e 1940, a ênfase no trabalho escolar com a gramática e a ortografia. Esse ensino já existia entre 1934 e 1936, todavia, o que se priorizava naquele momento era o “modo de fazer” docente. A gramática deveria estar presente em todas as aulas de língua materna, sem a necessidade de momentos específicos para o seu desenvolvimento. Ademais, era mais importante a discussão sobre o melhor método para se ensinar e como agir em sala de aula do que o debate sobre quais conteúdos curriculares abordar.

Entre 1937 e 1940, há grande destaque para as atividades de gramática e ortografia, que estão presentes nas três últimas classes do ensino primário, mas intensifica-se na quarta. Nos planos de aula, não existe a preocupação em ensinar a ensinar, mas estabelece-se o que deve ser ensinado de acordo com a lição do dia.

Na segunda classe, por exemplo, trabalha-se, em gramática, com o alfabeto, as vogais e consoantes, letras maiúsculas e minúsculas, com som nasal, substantivos próprios e comuns, verbos, adjetivos, questões de número e gênero, classificação das palavras quanto ao número de sílabas, antônimos etc. Quanto à ortografia, são sugeridas atividades de derivação de palavras e a formação de novas com a utilização de sufixos, diminutivo, e a escrita constante de palavras para a familiarização com sua grafia.

2ª classe

GRAMÁTICA – Escrever: 1º Todo o alfabeto minúsculo: 2º só as vogais: 3º só as consoantes.

Escrever o período: “Roberto era um menino limpo e estudioso, mas muito descuidado”, mudando, porém, Roberto para Roberta.

Escrever o mesmo período referindo-se a Roberto e João.

Nomes de *cousas* e *peçoas*: Roberto, escola, mãe, lição, almoço, mesa, jantar, etc.

Nomes de *qualidades*: (lição) boa; (mesa) posta, etc.

Nomes de *ações*: (Roberto) andava; dar (lição); zangar-se; chorar, etc.

ORTOGRAFIA – Escrever quatro palavras que se escrevam com dois *ss*. Escrever quatro palavras que terminem em *cão*.

Escrever as palavras: quase, chegar, deu-lhe, bateu-lhe, almoço, tremoço, osso, grosso. (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 158, 1937, p. 40)

Para a terceira classe, organizam-se atividades que envolvem um pouco de sintaxe, o estudo do discurso direto, dos tempos verbais, questões de número e gênero, substantivos próprios e comuns, singular e plural, sinônimo e antônimo, acentuação e sílaba tônica, palavras variáveis e invariáveis, entre outros. Em ortografia há, além das atividades da segunda classe, o uso de palavras cognatas.

3ª classe

ORTOGRAFIA – Escrever algumas palavras cognatas de *pretender*, *máximo*, *proveito*, *adubar*, *culturas*, *apropriadas*, *relação*, *atual*, *circunstância*, *obrigar*, etc. (é um exercício de preparação para o ditado). ...

GRAMÁTICA – Escrever numa coluna as palavras variáveis que encontrar no primeiro período do trecho; noutra coluna as invariáveis:

<i>Variáveis</i>	<i>Invariáveis</i>
<i>Todo</i>	<i>que</i>
<i>o</i>	<i>de</i>
<i>etc</i>	<i>etc</i>

Escrever a expressão *tirar proveito* no presente do indicativo, colocando antes do verbo a palavras *hoje*: eu hoje tiro proveito; tu hoje tiras proveito, etc.

Idem no pretérito perfeito, colocando antes do verbo a palavra *ontem*: eu ontem tirei proveito, tu ontem tiraste proveito, etc.

Idem no futuro, empregando a palavras *amanhã*: eu amanhã tirarei proveito, tu amanhã tirarás proveito, etc. (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 156, 1937, p. 20)

Na quarta classe, há a indicação de muitos exercícios de gramática e ortografia. Em gramática, acrescenta-se ao trabalhado nas segunda e terceira classe, muitas atividades de sintaxe, reconhecimento do número de orações, ditongos etc. A derivação, a escrita repetida de palavras e o uso de cognatas são muito freqüentes nos exercícios de ortografia.

4ª classe

GRAMÁTICA – *Fonética* – 1) Fazer uma lista de quatro palavras graves e outra de quatro palavras agudas. 2) Escrever duas palavras do trecho onde se encontre um ditongo nasal.

Morfologia – 1) Escrever o verbo *dizer* no indicativo presente e no pretérito perfeito. 2) Escrever o plural das frases seguintes: “A cerejeira cobriu-se de flores, a lagarta espreguiçou-se, abriu a boca, esfregou os olhos e pôs-se a comer as folhinhas.”

Sintaxe – 1) “Ponham a mesa às lagartas.” Qual é o sujeito? O predicado? O complemento direto? O indireto? 2) “A cerejeira cobriu-se de folhas.” Cobriu-se a si mesma ou foi coberta por alguém? Qual o sujeito? (ESCOLA PORTUGUESA, a. V, n. 210, 1938, p. 61)

A organização dos artigos que compõem a série “Lições de Língua Materna” possibilita a percepção das continuidades, bem como das descontinuidades daquilo que deveria ser ensinado para as diferentes classes, ao longo dos anos. Por isso, é mais fácil perceber a ênfase dada a determinados aspectos da língua em detrimento de outros.

Essa compreensão permite estabelecer algumas comparações entre as orientações para o ensino da língua portuguesa, na escola primária portuguesa, entre 1934-1936 e 1937-1940.

No primeiro período, o desenvolvimento da oralidade é fundamental. É preciso que o aluno perca seus vícios de linguagem e aprenda a falar corretamente. Aliás, é por meio da oralidade que o aluno organiza seu pensamento, buscando manter a precisão entre o que se pensa e o que se diz. O desenvolvimento da escrita deve ocorrer depois do desenvolvimento da oralidade e da correção da fala.

Nesse momento, **Escola Portuguesa** conta com a publicação de seqüências didáticas desenvolvidas por professores, que demonstram como ensinavam em suas escolas. Assim, é possível verificar que o ensino da escrita se dá mediante a produção de frases, textos livres e coletivos, resumos etc. Ademais, compreendia-se a necessidade de se realizar o ensino da gramática de modo contínuo, durante as atividades diárias. Braga Paixão – Diretor Geral do Ensino Primário – condenava a existência de momentos específicos para as aulas de gramática, com exceção para o trabalho com alguns tempos verbais, os quais eram reconhecidamente difíceis para as crianças.

Já o momento posterior é marcado pela padronização de uma seqüência didática. Todas as classes, durante todo esse período, começavam suas aulas com um texto, cujo vocabulário e compreensão eram explorados pelo professor. Em seguida, havia o desenvolvimento da escrita – cópia e produção – e, depois, da gramática e ortografia.

Com essa organização é possível notar a complexidade que adquire os estudos da gramática e da ortografia no decorrer das classes. Na produção escrita, aumenta-se a necessidade de reflexão e abstração, de organização do pensamento e do estabelecimento de relações. O ditado continua a ser constante, servindo, comumente, como treino e memorização de palavras estudadas nas aulas de ortografia.

De modo geral, pelo que se retrata em **Escola Portuguesa**, a prática docente no ensino da língua materna para as segunda, terceira e quarta classes do ensino primário

parece não apresentar grandes alterações ao longo do período estudado. É certo que, no início, a preocupação com o modo de ensinar é muito mais evidente, assim como o é a ênfase na correção e no desenvolvimento da oralidade infantil, mas os conteúdos e as atividades desenvolvidas são muito próximos, em alguns casos, idênticos. É preciso ressaltar, também, que os artigos publicados naquele primeiro momento eram, muitas vezes, relatos de práticas de ensino. Portanto, embora não-padronizados, constituem rico material para análise de como se ensinava a escrever. Já os artigos da série caracterizam-se como atividades prescritivas, planos de aula para serem seguidos. De fato, demonstram o interesse na orientação do trabalho docente. Contudo, podem não representar o que realmente ocorria nas escolas primárias portuguesas.

II.3.4.3 Matemática

Artigos que versam sobre o ensino da Matemática estão presentes em **Escola Portuguesa**, durante todo o período estudado. Se é preciso afirmar que a publicação de planos de aula se intensificou a partir do final de 1937, organizando-se, principalmente com a série “Saber Contar”, também é necessário referir que antes disso, entre 1934 e 1936, as discussões e reflexões propostas pelos artigos individuais de professores e inspetores de ensino indicavam formas ricas e detalhadas de se ensinar os conteúdos matemáticos

Assim, até finais de 1936, as contribuições metodológicas sobre essa componente curricular apresentavam, além de forte relação com a prática docente diária, a vasta indicação do uso de materiais concretos para o manuseio, a formação de hipóteses e a construção do conceito antes de sua formalização abstrata. Era importante que o aluno imaginasse e experimentasse possibilidades diversas.

Nesse sentido, o artigo “Normas didáticas a aplicar no ensino da numeração e das quatro operações na escola primária” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n.4, 1934), do Inspetor Jónatas Matoso – que foi publicado logo na quarta edição de **Escola Portuguesa** – caracteriza-se como uma rica contribuição para a reflexão sobre como se compreendia

– ou se desejava, naquele momento – o ensino da Matemática, pois apresenta uma seqüência clara de exemplos das práticas pedagógicas para o ensino.

Como preâmbulo de seu texto, o autor faz algumas considerações acerca do que entende ser a melhor maneira de se ensinar o referido conteúdo escolar. Nesse sentido, afirma que a abstração discente deve ocorrer paulatinamente, devendo-se usar materiais próprios para se concretizar o cálculo e sempre se priorizar “o ensino profundamente educativo” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n.4, 1934, p.52), evitando o “ensino rotineiro, rico de processos mecânicos que se transmitem sem intervenção da inteligência, a ponto de ficarem consagrados pelo uso.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n.4, 1934, p.52).

Todavia, Jónatas Matoso não condena a repetição das atividades como auxílio para a compreensão das questões aritméticas, desde que elas sejam apresentadas de formas variadas e interessantes e que resultem, necessariamente, de uma observação sistemática. Na seqüência, o Inspetor relata “algumas normas didáticas, aconselhadas por mestres no assunto, seguidas por mim e aplicáveis à numeração e às quatro operações.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n.4, 1934, p.52).

No que diz respeito aos numerais até 9, sugere que sejam propostos exercícios de contagem e identificação de quantidades com os referidos algarismos. Priorizava-se, então, a construção do valor de quantidade do número.

Pede-se aos alunos que mostrem dois objetos dos que se lhe deram. Depois fazemos-lhes notar que 2 são também os seus olhos, os seus braços, os ponteiros do relógio, as lâminas das tesouras, etc. Em número de 4 temos, por exemplo, as patas do cão, as rodas de um automóvel, as ferraduras de um cavalo, os pés de uma cadeira, etc, e tudo isso as crianças irão lembrando. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n.4, 1934, p.52-53)

Seguindo as orientações do Inspetor, os professores devem propiciar aos alunos atividades que os auxiliem, primeiramente, na construção do valor de quantidade no número. Apenas depois disso é que se deve relacionar a quantidade com o símbolo que o representa, o algarismo. Nesse sentido, afirma que “a representação gráfica dos números virá depois, e só depois, porque a forma dos algarismos não tem nada que desperte a idéia de número. Os algarismos são símbolos que é preciso associar gradualmente aos

exercícios de concretização.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n.4, 1934, p.53). E como exemplo de atividades relevantes nessa etapa sugere:

Antes, pois, da escrita dos algarismos devem fazer-se alguns exercícios com fim de ajudar a fixar a imagem visual de cada um deles. Podemos servir-nos de cartões com objetos e algarismos desenhados. ... Escrevemos diversos algarismos no quadro e pedimos à criança que nos mostre o número de unidades que eles representam. Outro processo consiste em arranjar uma folha de papel onde se colam os algarismos de 1 a 9 e também uma coleção de cartões soltos com os mesmos algarismos, cartões que têm de sobrepor-se aos algarismos colados na folha. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 4, 1934, p. 53)

Além das indicações acima, Jónatas Matoso ressalta que os números não devem parecer em sua ordem natural. O professor deve embaralhá-los, começando, preferencialmente, pelos mais fáceis de confundir: 4, 6, 8 e 9. “Depois de ter adquirido a noção dos primeiros números, a criança poderá fazer pequenos exercícios de cálculo, a propósito de cada um desses números.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n.4, 1934, p.53).

Os exercícios têm como objetivo fazê-la compreender a possibilidade da decomposição de pequenos números em parcelas menores e, assim, que esses números são formados pela adição das referidas parcelas. “O cálculo de um total é o fim da adição. Dados dois números, reunir todas as suas unidades e nomear o número obtido.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n.4, 1934, p.53). Para isso, aposta-se nas representações gráficas feitas na lousa pelo professor. Faz-se as ilustrações e anota-se o algoritmo. Outro ponto importante é verificar se a criança é capaz de representar os algarismos de uma adição com desenhos e vice-versa.

Já o algoritmo da subtração, afirma Jónatas Matoso, apresenta uma dificuldade especial, qual seja, distinguir “resto” de “diferença”. “A noção de ‘resto’ resulta da decomposição de uma grandeza em duas partes, uma das quais é afastada, por utilização, enquanto a outra fica disponível. A noção de ‘diferença’ nasce da comparação de duas grandezas.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n.4, 1934, p.54). Como ambas noções podem ser calculadas da mesma maneira, através de uma subtração, é imperioso que o aluno tenha oportunidades de compreender suas distinções na prática. “Só a experimentação poderá fazer sentir esses dois casos distintos.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n.4, 1934, .54).

Quando a contagem avança até 10 surge o conceito de dezena. “A noção de ‘dezena’ há de ser dada através da contagem de diferentes coleções de dez objetos.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n.4, p.54). Mais uma vez, nota-se a ênfase do autor na atenção e uso que se deve fazer, primeiramente, dos exemplos concretos. Ele sugere a organização de saquinhos ou caixas de fósforos que contenham dez unidades de feijão, bem como a consulta freqüente desses materiais sempre que se apresentarem dúvidas relacionadas ao valor de uma dezena em unidades simples.

Entretanto, pergunta-se: para que serve a dezena? Antes de apresentar a representação gráfica aos alunos, é preciso que eles compreendam sua utilidade, verificando a facilidade que lhes possibilita contar de 10 em 10. O Inspetor exemplifica.

O professor toma um certo número de tremoços⁷⁶, entre 20 e 30, e pede aos alunos que repitam a operação com o seu material. Perante a impossibilidade de o fazerem, pois que os seus conhecimentos em numeração não vão além de 10, o professor dispõe os seus tremoços em grupos de dez: - 10, 10, 5, duas dezenas e cinco; e as crianças imitam-no. Vê-se com este jogo que os alunos podem formar o número pedido sem saberem os nomes numerais de 10 a 25. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n.4, 1934, p.54)

Da mesma maneira como se orientou a escrita das unidades, faz-se com a das dezenas. Depois de compreendidos seu valor de quantidade e utilidade, segue-se para o ensino de sua representação. Para isso, adverte:

Um dos processos mais eficazes para sua clareza, é o seguinte: — Diz-se aos alunos que disponham nas suas carteiras uma dezena de fichas e mais 2. A dezena ficará à esquerda das duas unidades. Seguidamente um deles escreverá no quadro o número formado. O algarismo 1 representa a dezena, o 2 as unidades simples. Depois de todos terem feito o mesmo nos cadernos diz-se-lhes que retirem uma das unidades. A representação escrita será 11. Uma dezena e uma unidade. Finalmente tiram essa unidade. Fica só a dezena. À direita do algarismo que a representa só podemos escrever zero, o qual significa ali ausência de unidades simples. Assim, a representação do novo símbolo, o 0, fica plenamente justificada. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n.4, 1934, p.54)

Interessante ressaltar que o Inspetor sugere uma série de alternativas de materiais para o trabalho concreto da aritmética. Nesse caso específico, justifica que na ausência de caixas, fichas, feijões e tremoços a própria lousa com o giz são suficientes para que o

⁷⁶ Tremoços são sementes da vagem do tremoço, que é uma planta leguminosa usada na alimentação.

professor desenhe as coleções que quer demonstrar. Jónatan Matoso faz ainda uma ressalva, que não se diga doze, e sim uma dezena e duas unidades, bem como uma dezena e uma unidade, ou 10 e 1, ao invés de 11. E justifica-se.

Depois se lhe mostrará a vantagem de empregarmos os termos 11 e 12, etc. O tempo que se nos afigura desperdiçado nestas pequenas cousas será pelo contrário bem empregado, pois sem bases seguras não poderemos realizar a obra que nos impusemos. Compreendida a função do zero, a criança não terá dificuldades em escrever qualquer número de dezenas, e irá compreendendo que na representação escrita dos números é de capital importância a posição dos algarismos. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n.4, 1934, p.54)

A decomposição de pequenos números em parcelas desenvolve noções matemáticas que serão importantes para a aprendizagem de conhecimentos mais complexos desse componente curricular. Esse é o caso da divisão, por exemplo. A decomposição de um número em parcelas iguais possibilitará a compreensão da formação do referido número e de como ele pode ser dividido em partes.

Com relação à contagem até 100, Jónatas Matoso afirma que “bem conhecidos os números até 20, a contagem oral até 100, assim como a escrita até esse limite, tornar-se-ão fáceis. Então, sugere que, durante a contagem da centena, se substitua as dezenas por símbolos, como fichas de determinada. As unidades que restarem também devem ser substituídas por fichas com cor diferente daquelas que representam as dezenas. Essa troca, afirma, agrada as crianças e são importantes no percurso para a abstração.

Para ensinar a escrever **conscientemente** o número 100 empregaremos processos semelhantes aos que seguimos para ensinar a escrever 10. A criança conta 1 centena, 1 dezena e 2 unidades. Escreve 112. Retira a dezena e, ao escrever o número com que ficou, sentirá a necessidade de empregar o zero para assinalar o lugar da dezena. Escreve 1 0 2. Retira depois as 2 unidades e torna a por a dezena no seu lugar. O zero vai agora marcar a ausência das unidades no número 110. Retira novamente a dezena, e agora sem dezenas, nem unidades, além das que se contém na centena, compreenderá porque tem de escrever 2 zeros à direita do algarismo 1 que representa a centena. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n.4, 1934, p.55, grifo meu)

Com isso, o professor estimula o estabelecimento de relações acerca das propriedades do Sistema Numérico Decimal e garante a reflexão sobre o valor posicional dos algarismos.

Já sobre o ensino da multiplicação, o autor afirma que se deve iniciá-lo com a observação infantil de adições de parcelas iguais. Conforme Jónatas, a existência de desenhos chamará mais a atenção da criança. De qualquer forma, com observações de ilustrações ou com o manuseio de materiais concretos, o aluno perceberá a possibilidade de parcelas e somas se repetindo. Como no exemplo: $2 + 2 + 2 = 6$ e $3 + 3 = 6$. Ou ainda na operação: $4 + 4 + 4 + 4 = 12$, no qual cada 4 representa a quantidade de preguinhos necessários para se fixar um cartaz na sala.

Para cada um dos cartões são precisos 4 preguinhos. O número 4 está multiplicado. Mas para alcançar a operação é preciso, em primeiro lugar, como diz Groscurin, perceber distintamente as unidades do número 4 e, ao mesmo tempo, considerá-las como formando um todo. ... Assim a operação obriga a conceber conjuntos e o seu próprio conjunto; exige, pois, atos psíquicos de uma ordem elevada que só podem nascer da observação direta dos fatos concretos. Se se sacrifica neste caso a a experimentação a um conhecimento aparente – recitação da tábua dos múltiplos, operação escrita maquinalmente – a criança nunca mais compreenderá o alcance da multiplicação, sob os seus diversos aspectos. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n.4, 1934, p.55)

O uso do algoritmo da multiplicação só deve ocorrer depois da compreensão descrita acima. E, no início, deve vir sempre na seqüência da adição. Assim, o aluno perceberá que o sinal de x traz economia de tempo e escrita. De qualquer modo, há ainda que se “apresentar algumas multiplicações sob a notação usual, para que a criança tire as provas sob a forma da adição”. (ESCOLA PORTUGUESA, a.I, n. 4, 1934, p. 55)

Outro ponto que costuma originar conflitos entre as crianças, durante a realização dessa operação, de acordo com o Inspetor, é a multiplicação por zero. Então, deve-se atentar sempre para a correta observação do número de grupos existentes e do seu conteúdo total. Por exemplo: 3 grupos com 2 cerejas em cada é o mesmo que $3 \times 2 = 6$; 3 grupos com 1 cereja em cada é equivalente a $3 \times 1 = 3$; 3 grupos sem nenhuma cereja em todos eles é igual a $3 \times 0 = 0$.

Há quem afirme que a multiplicação escrita só deve vir depois da construção e emprego oral dos múltiplos de 2, 3, 4 e 5. Eu sou da opinião que os alunos só têm a lucrar com isso. Os símbolos empregados prematuramente prejudicam quase sempre a clareza dos fatos. Nada mais fácil do que a construção concreta desses números pelas crianças. Tremoços, feijões, fichas, figuras numéricas, e outros desenhos, agrupados a 2 e 2, a 3 e 3, a 4 e 4,

etc., desvendam-lhes perfeitamente os mistérios da tábua da multiplicação. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n.4, 1934, p.56)

No que se refere ao algoritmo da divisão, ele foi tratado no artigo a partir de dois casos: o da decomposição dos conteúdos, quando as parcelas, juntas, formam um número maior; e o da partilha, quando se tem um total para ser dividido entre partes. O primeiro segue das partes para o todo e já foi tratado com as adições, já o segundo, do todo para a definição das partes. Sobre esses casos o autor explica que “é indiferente sob o ponto de vista numérico puro que se tenha um caso de conteúdo ou um caso de partilha; os dois casos notam-se pelo sinal.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n.4, 1934, p. 56). Todavia, para a compreensão da diferença entre eles é necessária a realização de muitos exercícios, sempre partindo-se da representação concreta para a escrita. Mas, depois, faz-se o contrário: da representação escrita para a concreta.

O extenso artigo do Inspetor Jónatas Matoso apresenta uma longa reflexão acerca do processo de ensino e aprendizagem da matemática na escola primária. De modo geral, o Inspetor prioriza o uso de materiais concretos para a construção dos conceitos e a compreensão do funcionamento do Sistema Numérico Decimal. A representação gráfica dos algarismos e algoritmos só ocorre depois que a construção concreta estiver consolidada.

Já o artigo da Professora Alda Beatriz Moreno, intitulado “O cálculo objetivado na escola primária” (ESCOLA PORTUGUESA, a.II, n. 85, 1936, p. 226), apresenta a seguinte nota editorial:

Encantou todos os presentes, pela simplicidade, senso prático e justeza dos conceitos que o caracterizam. Classificamo-lo de agradável e proveitosa leitura para todos os que se dedicam ao ensino primário. Sem exibicionismos de espécie alguma, versa os assuntos com serenidade e conhecimento de causa; os processos defendidos são perfeitamente exequíveis para quem os queira seguir. (ESCOLA PORTUGUESA, a.II, n. 85, 1936, p. 226)

Em seu texto, Alda Beatriz ressalta a importância do cálculo para a vida cotidiana, mas afirma que para ensiná-lo há a necessidade de uma preparação anterior. “Na escola, é preciso, cedo, familiarizar com os números concretos e concretizáveis, e aprender a brincar com eles.” (ESCOLA PORTUGUESA, a.II, n. 85, 1936, p. 226). Quanto às abstrações, essas devem vir a seu tempo, a concretização é primordial e a antecede. “As

operações usuais podem e devem aprender-se todas, primeiramente, sem lápis nem pena, e sem saber ainda ler nem escrever.” (ESCOLA PORTUGUESA, a.II, n. 85, 1936, p. 226).

Como se vê, trata-se de mais um artigo enfatizando o processo de ensino e aprendizagem que valoriza e baseia-se no uso de materiais concretos. Ademais, cabe salientar a nota editorial que antecede o artigo. Tratava-se de um texto que deveria ser lido. Continha, portanto, afirmações respeitadas pelo regime político.

Para o ensino dos números e do cálculo aritmético, a professora usa materiais concretos e de fácil manuseio, como tremoços, feijões, conchinhas, botões, pedrinhas etc. Fazendo uso deles, ensina as crianças a formar e enunciar números naturais sucessivamente maiores; “primeiro até *quatro* ou *cinco*, depois, devagar, até *nove*.” (ESCOLA PORTUGUESA, a.II, n. 85, 1936, p. 227). O objetivo é que as crianças percebam o acréscimo sucessivo entre uma unidade e sua anterior.

Em seguida, em coleções dispostas paralelamente, Alda Beatriz atenta para a igualdade dos números quando há a mesma quantidade de unidades e a desigualdade, quando são diferentes. “Em relação a um número escolhido para termo de comparação, mostro que é *maior* o que tem *mais*, e *menor* o que tem *menos unidades*. Friso que um deles, neste caso, ou é *maior* ou *menor* que o outro, não podendo ser *maior* e *menor* ao mesmo tempo.” (ESCOLA PORTUGUESA, a.II, n. 85, 1936, p. 227). Como exemplos das atividades que desenvolve para a construção do valor de quantidade dos números, a professora sugere:

Expor-lhes à vista um certo número de objetos e pedir-lhes que nos dêem outro igual de outros objetos, ou outro que tenha mais um ou menos um; Fazer repetir um movimento um dado número de vezes como exercício respiratório; Bater, com ritmo regular, um certo número de pancadas sobre a mesa e mandar reproduzir número igual de pancadas, primeiro tendo as crianças ouvido de frente, depois tendo-as ouvido de costas voltadas; Fazer cortar meia folha ordinária de papel de cor em duas, quatro ou oito partes iguais; Fazer tentar o corte de outra meia folha em três, cinco ou sete partes iguais. (ESCOLA PORTUGUESA, a.II, n. 85, 1936, p. 227)

Em seguida aos números, iniciam-se os exercícios referentes às operações fundamentais. A primeira delas é a adição. “Não me esqueço de acentuar logo, para que as alunas fiquem com idéias bem claras, a diferença entre *adição* e *soma*, mostrando que

a *adição é operação*, isto é, coisa que se faz, e a *soma, resultado*, ou seja coisa que se *obtem*”. (ESCOLA PORTUGUESA, a.II, n. 85, 1936, p. 228). Com a união de objetos, a professora vai sugerindo operações, as quais são realizadas pelas crianças.

Quando dominam a adição, passa-se para a subtração. “Mostro-lhes que é a *operação inversa da adição*, e que no sentido mais natural e vulgar consiste em *tirar* de uma coleção *uma parte das suas unidades*, determinando, como resultado da operação, as que ainda ficam e constituem o *resto*.” (ESCOLA PORTUGUESA, a.II, n. 85, 1936, p. 228). Ressalta-se que há a preocupação constante com o uso adequado da linguagem matemática para que as alunas se habituem, desde o início, a raciocinar e a reconhecer os termos e as operações.

Em seguida, é o momento da multiplicação, que é reconhecida como a soma de parcelas iguais. “Faço notar que *um mais um* é o mesmo que *duas vezes um*; que *dois mais dois* é o mesmo que *duas vezes dois* ... até *nove mais nove* ou *duas vezes nove*.” (ESCOLA PORTUGUESA, a.II, n. 85, 1936, p. 229). Depois, seguem-se as somas para a tabuada do três e, continuando com o mesmo processo, chega-se à do nove. De acordo com a professora, os numerosos e constantes exercícios fazem com que as crianças conheçam os produtos das multiplicações.

Para a aprendizagem da divisão, Alda Beatriz sugere dois problemas: um derivado da formação de grupos com um determinado número de unidades a partir de uma coleção maior de objetos; o segundo, dada uma coleção de objetos e o número de grupos no qual essa coleção deverá ser repartida, pede-se o número que conterà cada um dos grupos.

De tudo o que deixo exarado, e imperfeitamente exposto, pode concluir-se:

1º Que sendo indispensável o cálculo na vida prática, ele deve ser ensinado logo nas primeiras classes.

2º Que tal ensino só é possível e seguro fazendo-o objetivamente, pelo emprego dos processos adequados e práticos de concretização numérica.

3º Que o *brincar aos números* é diversão utilíssima e a introduzir em todas as escolas em que ainda a não haja, se acaso alguma existe nestas condições. (ESCOLA PORTUGUESA, a.II, n. 85, 1936, p. 229)

Concordando com as afirmações do Inspetor Jónatas Matoso, em 1934, a Professora Alda Beatriz, em 1936, reitera a importância da utilização de materiais concretos no ensino da Matemática e salienta a necessidade da brincadeira durante o

processo de Ensino e Aprendizagem. Ainda em 1936, publica-se mais um artigo que reconhece a necessidade da construção do conhecimento a partir do manuseio de materiais concretos e, mais, que indica uma prática pedagógica pautada no método indutivo. Trata-se do texto intitulado “Como eu ensino aritmética à 1ª classe” (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 104, 1936), do Professor Manuel José Pereira que, nele, explica como ensinava a aritmética aos seus alunos, bem como apresenta exemplos de atividades que costumava realizar em sua prática docente.

Assim, o Professor Manuel José afirma que o ensino deve iniciar-se pela contagem mediante o manuseio de materiais concretos, partindo sempre de objetos, exemplos e coisas que as crianças conheçam e pelas quais tenham interesse.

Não há dúvida de que a prática de contar é a base de todo o ensino; portanto é pela contagem que se deve principiar. Mas sendo as operações aritméticas meios práticos de resolver questões inteiramente concretas, o concreto deve ser o ponto de apoio. E, evidentemente, para se conseguir o saber é preciso praticar muito porque praticar é aprender. (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 104, 1936, p. 16)

É interessante refletir sobre as indicações feitas pelo professor: que o ensino se inicie com a contagem e que as operações sirvam para resolver questões concretas; ao mesmo tempo, afirma a necessidade de se “praticar muito”, pois se aprende através da prática. Trata-se, então, do concreto para a construção do conceito e a repetição para a memorização do algoritmo.

De qualquer modo, na seqüência do artigo, Manuel José ressalta que o método escolhido para ensinar aritmética aos alunos é o indutivo. “Ensine-se através de um ‘método indutivo’, praticamente e racionalmente, se se quiser obter bons resultados.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 104, 1936, p. 16).

Assim, o início do ensino da contagem estende-se até o número nove, pautando-se na identificação feita pela criança da quantidade de objetos pedidos pelo professor, com a relação entre o número e as partes do corpo, e do algarismo com desenhos que indicam a sua quantidade. Em concordância com os dois autores que o antecederam, o Professor salienta que apenas depois de a criança ter realizado a construção do valor quantitativo do número é que se apresenta a sua representação pelos algarismos. Como exemplo de atividades, ele sugere:

Um deles consiste em desenhar em papel quadriculado figuras numéricas de *um* a *nove* e os algarismos em retângulos soltos de papel ou cartão; feito isto a criança tomará desordenadamente estes retângulos com algarismos e sobrepô-los-á às figuras numéricas correspondentes. Podemos, também, servir-nos de caixas de fósforos (10), em cima das quais colaremos os algarismos; em seguida damos à criança um lote de palitos e pedimos-lhe que lance em cada caixa a quantidade correspondente ao algarismo ali colado. As caixas não devem estar numericamente ordenadas, para evitar que a criança proceda maquinalmente a essa operação. Depois podemos-lhe mandar seriar as caixas. (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 104, 1936, p. 18)

A primeira operação ensinada é a adição. Pode-se pedir que resolvam expressões escritas em um cartão logo depois que se lhes ensinem a lê-las. Assim, apresenta-se um cartão com as expressões “3 + 1 =”, “4 + 1 =”, “2 + 2 =”, por exemplo. Ensina-se as crianças a lê-las e, depois, pede-se que, usando botões, representem cada uma de suas parcelas; em seguida, requisita-se que somem as parcelas. “Outro exercício, que convém fazer, consiste nisto: dá-se o total de uma expressão e uma parte deste; a criança há-de descobrir a outra parte”. (Escola Portuguesa, a. III, n. 104, 1936, p. 18).

3 + ___ = 4	3 + ___ = 5
2 + ___ = 3	2 + ___ = 3

Quando se chega ao número dez, inicia-se a contagem das séries de dez objetos. Diante de um monte de palitos de fósforo, a criança deverá formar molhinhos com dez palitos apenas, prendendo-os com um elástico. Então, anuncia-se que cada molhinho é uma dezena e, sabendo disso, diz-se à criança que ela já é capaz de contar números superiores a dez, sem saber os nomes numerais que vão além desse.

Tomamos, por exemplo, um punhado de palitos sempre em número inferior a cem, e apresentamos-lhos para que proceda à sua contagem juntamente conosco. Para isso ela irá formando molhos enquanto puder, porque a certa altura já não disporá de objetos que cheguem para completar um novo molho. Tendo colocado à sua esquerda o número de molhos feitos e à sua direita o número de palitos que sobejou, pedimos-lhe que enuncie separadamente um e outro número, e depois reunidos. (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 104, 1936, p. 18)

Supondo que o aluno tenha um molhinho à sua esquerda e dois palitos à sua direita, dirá que possui dez e dois. Então, o professor pede para que retire um palito e ela dirá que tem dez e um; quando for solicitado que tire, novamente, um palito, verá apenas dez e então, compreenderá a função do zero e conhecerá a representação de uma dezena.

Tem-se, assim, o estabelecimento do valor posicional do número e o reconhecimento do lugar da dezena à esquerda da unidade na mesa do aluno.

Reconhecida uma dezena, passa-se ao reconhecimento das demais em direção à construção a uma centena. Então, um molhinho e nove palitos correspondem a uma dezena e nove unidades. Se acrescido um palito, formam-se dois molhinhos ou duas dezenas. Duas dezenas chamam-se vinte. Assim, sucessivamente, de vinte a vinte e nove, trinta a trinta e nove até chegar em noventa e nove.

Ao chegar a 20 não avançamos sem primeiramente termos procedido à decomposição e recomposição, em parcelas, dos números até esse limite, a fim de facilitar o aprendizado e a formação das tábuas respeitantes às diversas operações aritméticas. Suponhamos que temos em estudo o número 12. desenhamos no quadro 12 círculos, dispomos quadrangularmente, e por meio de traços verticais podemos decompor esse número. (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 104, 1936, p. 19)

De acordo com Manuel José, com os exercícios de decomposição, o aluno conseguirá perceber quantas vezes uma dada parcela se contém em certo número. A decomposição e a recomposição também auxiliam na contagem de dois em dois, três em três e assim por diante, adiantando o raciocínio para a construção das tábuas de multiplicação e divisão. Com essa organização pode-se, ainda, estudar os números pares e ímpares.

Quando o professor pede ao aluno que acrescente uma unidade a mais em noventa e nove, ele percebe a formação de mais um molhinho. Então, o professor explica que dez molhinhos juntos formam um feixe, que contém cem palitos. Uma centena.

Resta agora a representação gráfica da centena.

O processo que empregamos para escrever 10 é o que empregamos para escrever 100. Colocamos em frente da criança, a partir da sua esquerda, um feixe, um molho e dois palitos; ela escreverá no quadro *1* (feixe), *1* (molho), *2* (palito), ou seja: 1 centena, 1 dezena e 2 unidades – 112. (A dezena deve estar dentro de uma caixa e as duas unidades noutra). Manda-se-lhe retirar a dezena, deixando ficar a respectiva caixa, e ela verificará que o número resultante é de 1 centena, nada de dezenas, e 2 unidades – 102. Por último retira as duas unidades; vendo as duas caixas vazias, ela não terá outro remédio senão dizer: 1 centena, nada de dezenas e nada de unidades – 100; e assim se justificam os dois zeros que ela porá adiante da centena ao escrever no quadro esse número. (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 104, 1936, p. 19)

Conforme a criança aprende o cálculo mental, sugere-se a resolução de problemas relacionados ao cotidiano dos alunos, como: “Na 1ª classe havia em Outubro 15 alunos matriculados, e desde então até hoje matricularam-se mais 5. Determinar o número de alunos que há presentemente na 1ª classe. ... Nesta classe faltaram hoje 4 alunos. Dizer quantos alunos estão presentes.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 104, 1936, p. 19).

Quanto à multiplicação, Manuel José pontua que é a abreviação do processo de adição de parcelas iguais. Por isso, seu ponto de partida deve ser sempre a adição. Ele inicia esse procedimento fazendo desenhos de quantidades na lousa e, mediante a decomposição e recomposição numéricas, efetua adições e multiplicações. “Aprendido o significado da multiplicação, a criança não terá dificuldade nenhuma em ir aprendendo, à sua custa, a respectiva tábua.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 104, 1936, p. 20).

O mesmo ocorre com a divisão. O raciocínio da operação é ensinado com o manuseio de objetos e o desenho na lousa. Nesse sentido, Manuel José afirma a necessidade de se separar uma coleção de objetos em grupos iguais e determinar quantas vezes cada grupo se contém em uma coleção. Ademais, utiliza-se de problemas para contextualizar as questões. “Se o menino António quiser repartir igualmente os seus seis botões por três dos seus companheiros, quantos terá de dar a cada um? Os desenhos no quadro despertam maior interesse na criança.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 104, 1936, p. 20).

A Professora Maria Amélia da Costa Prata, em seu texto “Relações entre a geometria e os trabalhos manuais” (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 118, 1937, p. 110), explica como ensina geometria a partir de trabalhos manuais. “A geometria, sendo abstrata como é, nunca pode interessar às crianças, se elas não forem chamadas a lidar com os objetos, a conhecer-lhes as formas, dimensões e relações.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 118, 1937, p. 111).

De modo geral, Maria Amélia utiliza-se de dobraduras, linhas e corte e colagem de papel para ensinar as definições de retas (paralelas, perpendiculares, oblíquas, medianas), a construção de figuras planas, a noção de ângulos, vértices e lados, o cálculo das medidas de superfície e área, bem como a confecção de sólidos geométricos.

Por vezes executo primeiramente o trabalho e levo os alunos a executá-lo em seguida, por imitação, fazendo com que descubram por si as propriedades das figuras e apliquem depois os conhecimentos. Outras

vezes, faço na lousa o desenho do trabalho a realizar, isto é, faço um esboço, indicando as linhas de construção e assim vamos fazendo conjuntamente o trabalho e tirando conclusões das observações feitas. Por fim aplicamos sempre os ensinamentos adquiridos, quer desenhando, quer construindo objetos de uso comum, quer fazendo combinações ornamentais, tudo isto com o objetivo de fixar as idéias e mostrar à criança que os conhecimentos que ela adquiriu tem aplicação, pois, de contrário, não lhe interessarão. (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 118, 1937, p. 111)

Em seguida, passa a relatar como ensinar os conhecimentos geométricos pautando-se nos trabalhos manuais. Primeiramente, inicia o ensino com o conhecimento sobre retas e ângulos.

Para lhes dar a noção da posição relativa de duas retas, dobro o papel segundo uma certa direção e faço uma segunda dobra, de forma que os pontos de uma das partes da reta caiam sobre os da outra parte, e marco desta forma uma nova reta, perpendicular à primeira. Rasgo depois o papel pelas retas e colo-o no caderno. Aproveito a oportunidade para dar a noção de ângulo, vértice, lado, etc. Faço notar a igualdade dos ângulos formados pelas perpendiculares e mostro que, se estes não forem iguais, as retas passarão a ser oblíquas. Dou então a noção de ângulo agudo e obtuso, rasgando o papel e sobrepondo-o, de forma a mostrar a igualdade e desigualdade de ângulos, etc. (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 118, 1937, p. 111)

E então, inicia o trabalho com figuras planas.

Vem agora as figuras planas. Começo pelo retângulo, que obterei por dobragem de um papel de forma irregular. Dou uma dobra no papel, por um ponto dessa dobra marco uma perpendicular e terei um ângulo reto. Sobre cada lado e pelos pontos marcados tiro novas perpendiculares e rasgo pelas dobras os retângulo. Noto-lhes os lados, ângulos, vértices, medianas, diagonais, etc., e faço com que as crianças descubram as propriedades da figura e das linhas consideradas nela, como, por exemplo, a igualdade das diagonais, dos lados opostos, dos ângulos, etc. Faço dividir o retângulo pela medianas e diagonais e indico-lhes a maneira de fazer combinações decorativas, como mosaicos, frisos, cercaduras, etc., despertando-lhes assim a imaginação e apurando-lhes o gosto com a disposição e escolha das cores a combinar. (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 118, p. 112)

Embora o texto da Professora Maria Amélia não se refira às questões de álgebra, nem à construção e ao reconhecimento de algumas regras do Sistema Numérico Decimal, tratando, então, exclusivamente do ensino da geometria, nele também está presente a idéia da construção do conceito matemático com o aluno. A Professora usa de régua, tesoura, papéis e dobraduras para estabelecer retas, figuras planas e ângulos. É,

certamente, com algum tom de brincadeira que as crianças apreendem o conteúdo ensinado.

Desse modo, é fácil perceber a forte indicação existente para o uso de materiais concretos e para a contextualização do conhecimento, nos artigos publicados até o início de 1937, em **Escola Portuguesa**, sobre o ensino da Matemática. A partir de Novembro daquele ano, há a publicação da série “Saber Contar”, de autoria da Inspetora Áurea Amaral. O trabalho conta com 34 artigos de “aplicação prática” (Escola Portuguesa, a. IV, n. 158, 1937, p. 38), cujo objetivo é subsidiar o desenvolvimento das atividades docentes, especialmente, conforme a autora, dos professores iniciantes. “Ficarão principalmente como sugestões normativas sobre experiências de aritmética vividas e a viver nas nossas escolas.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 158, 1937, p. 38).

Os dois primeiros volumes da série são exclusivamente teóricos. A Inspetora apresenta seus objetivos e alguma fundamentação teórica, esclarecendo o caminho que pretende seguir e anunciando a breve aplicação prática dos princípios que nortearão o trabalho de aritmética no ensino primário.

O número, segundo as melhores opiniões, não há de ser considerado como uma imagem mental, mas a interpretação de uma experiência sensorial, a relação da comparação de quantidades. Para Dewey o número “não é uma intuição, mas uma idéia de relação obtida pelo processo de medição”. E, conforme diz Thonédike, “qualquer palavra ou algarismo só adquire sentido quando associados a um objeto, acontecimento, qualidade ou relação real”. O começo do aprendizado não deve, pois, fazer-se sem concretização. O que é preciso é darmos às crianças estímulos e situações onde adquiram a experiência numérica. (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 159, 1937, p. 50)

Aliás, Áurea recorre, ao longo de toda a série, ao suporte teórico de autores do movimento escolanovista, especialmente a Dewey, Thorndike e Decroly. De modo geral, o conjunto de artigos é composto por textos cujos objetivos são, nitidamente, formar o professor e, por outros, que buscam ensiná-lo a lecionar, esclarecendo o que convém ou não ser feito e como fazer. Assim, há exemplares apenas teóricos, práticos e, ainda, aqueles que tratam de ambos.

No início da série, Áurea Amaral afirma que a seqüência didática proposta foi “conscientemente elaborada” e que o ensino da aritmética deve ser adaptado à capacidade dos alunos e às necessidades da vida. Por fim, ressalta: “não encontrarão talvez muitas

novidades nesta seção; mas sempre cousas simples, tão simples...que são para a escola elementar.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 158, 1937, p. 39).

Poder-se-ia dizer que, dada a afirmação acima, a exigência seria pouca. De fato, o que acontecia na prática, a análise dos artigos de **Escola Portuguesa** não é capaz de responder. Entretanto, é preciso dizer que, teoricamente, pelo menos nos textos destinados aos professores, planejava-se, com bastante seriedade, aprimorar as aulas ministradas no ensino primário.

Outro ponto relevante é que no caso específico da Matemática, não se constata a sensível alteração no trato com o conteúdo da disciplina curricular. O mesmo ideal da Educação Nova existente antes da série é o que permanece com ela. A Inspectora indica os mesmos materiais de trabalho, quais sejam, sementes, palitos, caroços de cereja, jogos, gravuras, fotos e objetos do meio que cerca a criança. De acordo com Áurea Amaral, preparação da aula “consistirá principalmente na procura e na escolha do material.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 161, 1937, p. 79).

A organização dos artigos que normatizam a prática dos conteúdos curriculares pertencentes ao programa de ensino ocorre de maneiras diversas. Em alguns casos, a Inspectora explica questões teóricas a respeito do assunto e, em seguida, oferece os exercícios divididos de acordo com a classe/série escolar. Em outros, utiliza um tema central, normalmente relacionado à história da pátria, para desenvolver atividades para as quatro classes. Há situações, ainda, em que se disponibiliza uma lista de exercícios, também divididos entre as classes. Todavia, a primeira classe é a mais atendida, pautando-se na justificativa de ter sido esquecida e desmerecida por muito tempo⁷⁷.

A edição de 25/11/1937, por exemplo, intitula-se “Saber Contar: 1640” (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 161, 1937) e relaciona teoria e atividades práticas sobre a Restauração da Independência para as quatro classes do ensino primário. No início do texto, Áurea indica exemplares de anos anteriores de **Escola Portuguesa** que contêm fotografias de escolas primárias comemorando o 1º de Dezembro, pedindo aos

⁷⁷ Essa discussão acerca da necessidade de se atender devidamente a primeira classe, que teria sido desprezada no passado, é recorrente nos artigos de **Escola Portuguesa**. Nos discursos da Revista, fala-se sobre uma ênfase dada à quarta classe devido aos exames finais. A expectativa expressa pelos articuladores do periódico, ao longo da década de 1930, é que essa injustiça se corrija. Ademais, cabe-nos referir que tal discurso pode relacionar-se, também, com a política de alfabetização das massas proposta pelo Estado Novo.

professores que providenciassem cópias do respectivo material para ser usado em sala de aula.

Vamos partir de “fatos próximos”: as realizações de festas escolares e outras comemorações do 1º de Dezembro e plantação da Árvore do Renascimento, documentadas abundantemente na *Escola Portuguesa*. Os números para tal indicado são os seguintes: n.ºs 121, de 18 de Fevereiro de 1937; 81, 76 e 72, de 30 de Abril, 26 de Março e 27 de Fevereiro de 1936 respectivamente; e 22, de 7 de Março de 1935. (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 161, 1937, p. 79)

De acordo com a Inspetora, tal atividade trata-se de uma “educação histórica”. Há ainda uma condição indispensável para o desenvolvimento do trabalho, qual seja, que todas os alunos tenham as mãos e as carteiras completamente limpas. Para a primeira classe, indica que se distribua uma fotografia aos alunos, pedindo que contem as crianças nela presentes. Os alunos podem estar sentados sozinhos ou em grupos, mas é essencial que a contagem seja realizada individualmente.

Passam-se então para as mãos dos alunos as folhas que contêm as gravuras. Parte-se do grupo, do todo que contém a gravura, para a unidade. Nesta fotografia, quantos são os meninos e as meninas? (contagem do grupo). E só as meninas? São mais as meninas ou os meninos? Quantos meninos são a mais? (operação oral e operação algarismada). Quantos adultos de vêem também? Quantas crianças estão de braço erguido saudando a bandeira? Quantos são os meninos de blusa branca? Quantos braços são ao todo? Quantas pernas? Quantos alunos vão a marchar? Quantos estão parados? Quantos estão no jogo de roda? ... (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 161, 1937, p. 79)

Outra atividade proposta para a primeira classe é a ordenação dos números. Usa-se uma fotografia ou um bilhete sobre a Restauração dividido em partes iguais. No seu verso, anota-se numerais em ordem crescente, identificando as partes que compõem o todo. Depois, recortam-se e encaixam-se adequadamente as partes. É uma espécie de quebra-cabeça em que o número indicado atrás da de cada parte indica a ordem em que ela deve ser colocada.

Trata-se dos exercícios de reconstituição (ditos de *puzzle*) ... Para cada bilhete ou gravura deve haver sobrescrito em separado. Entregues os sobrescritos às crianças o trabalho que têm estas a fazer é reconstituir a figura, o bilhete, juntando ordenadamente os bocados, os retângulos, cujo verso é numerado. ... E a palestra que se fez a propósito de cada bilhete ou gravura foi de educação histórica. Tanto neste como nos outros, além da função própria

do exercício aritmético, há a função educativa dos sentidos e do espírito. (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 161, 1937, p. 79)

Para a segunda classe, a Inspetora sugere o trabalho com o calendário do mês de Dezembro. Há, portanto, a exploração dos dias que compõem o mês, as semanas, as datas comemorativas e feriados, os demais meses do ano, bem como as diferentes maneiras de se anotar as datas: por extenso, com algarismo indo-arábicos e romanos.

1) Executar o *calendário* do mês de *Dezembro*.

Em que mês estamos nós? E depois deste qual é o mês que se segue? Este mês acaba no dia 30 e depois começa Dezembro. Mas no dia 1 não haverá aula, é dia feriado. Por quê? É dia de festa nacional porque é o aniversário da Restauração da Independência, isto é, faz anos que os portugueses expulsaram os espanhóis, que governavam o País. O próximo dia 1 cai numa quarta-feira. Vamos fazer uma folhinha de calendário para todo o mês de Dezembro, que é o mês em que há três datas notáveis: no dia 1, a festa da Restauração da Independência; no dia 8, a da Imaculada Conceição; no dia 25, o dia de Natal, o nascimento do Menino Jesus. (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 161, 1937, p. 79)

Já as terceira e quarta classes devem trabalhar com a resolução de problemas, os quais se encontram devidamente separados: seis deles para a terceira e oito para a última classe. Todos envolvendo cálculo de datas históricas ou a participação nas festividades dessas datas.

Conforme Áurea Amaral, “a aritmética é ainda aprendida em ‘abstrato’, e empregando-se números fora das realidades – quantidades que são de uso nas relações cotidianas – e dos limites demarcados nos programas.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 172, 1938, p. 249). É provável que esse tenha sido motivo da publicação de uma seqüência de artigos que definiam o quê (os limites) e como ensinar os conceitos básicos da Matemática do ensino primário.

Desses artigos, depreende-se que, para a primeira classe, o número limite a ser ensinado é 99, sendo muito importante a utilização de comparações entre as quantidades e de brincadeiras e desenhos que busquem conscientizar a respeito do valor e do significado do zero.

Os exercícios de comparação de quantidades são muito úteis porque levam as crianças a observar e a fazer estimativas. A princípio aprendem apenas globalmente. Depois aprendem a avaliar o grupo – quantidade – com a *unidade*. ... A noção do *zero* não é fácil. O zero

não faz parte das experiências infantis, diz Thorndike, e assim é. As crianças ouvem dizer três doces, dois pães, um pão; mas não ouvem dizer tenho *zero* laranjas. É preciso, portanto, fazer-lhes notar que o *zero* (0) é o mesmo que *nenhum*. E, assim, *zero* lápis quer dizer *nenhum* lápis, isto é, *nada*. (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 165, 1937, p. 158)

O limite para a segunda classe é um numeral composto por até seis algarismos, ou seja, no máximo 999 999. As questões da nomenclatura dos números e da sua escrita correta nas classes e ordens que organizam o Sistema Numérico Decimal também são priorizadas. Áurea acredita ser importante que os alunos reconheçam que a classe das unidades simples é formada pelas unidades, dezenas e centenas; e que a próxima classe, dos milhares, por sua vez, compõem-se com a unidade de milhar, dezena de milhar e centena de milhar. A Inspectora ainda ressalta: “e diremos ‘centenas de milhares’ e não de ‘milhar’ como habitualmente se diz e até se escreve.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 165, 1937, p. 159). Dentre as atividades sugeridas, constam ler e escrever números por extenso; indicar suas classes e ordens; bem como resolver problemas simples.

As frações são conteúdo curricular da segunda classe também. Entretanto, trata-se de frações próprias, de uso cotidiano, como a metade, por exemplo. O trabalho é sempre desenvolvido com o apoio do desenho e, com a reflexão sobre os pedaços em que se divide o inteiro, alcança-se a nomenclatura apropriada para os algarismos que compõem a fração: numerador e denominador.

Muitos artigos versam sobre a resolução das operações fundamentais e, nesses casos, não há indicações sobre a classe escolar. São textos de formação para o professor; explicam maneiras de se trabalhar com as operações, situações em que podem ser usadas; especificidades de cada uma delas. De modo geral, todas devem ser exploradas por meio de materiais concretos antes de se apresentar seus algoritmos.

A respeito da subtração, por exemplo, enfatiza-se a problematização dos seus diferentes significados – tirar, faltar, comparar e restar/sobrar – através do uso de objetos e imagens.

A noção da subtração deve ser adquirida por meio concretos e em situações reais, e oralmente, de modo que as crianças diretamente pratiquem, quer no caso de *tirar* de uma quantidade outra e ver quanto ficou, quanto *resta*, quer no de ver quanto *falta* a determinada quantidade para perfazer outra, isto é, de quanto é a *diferença*, ou ainda quanto uma quantidade *excede* outra. Os casos essenciais do uso da

subtração são aqueles em que se procura encontrar o “resto” e a “diferença”, sendo mais numerosos estes últimos. (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 172, 1938, p. 250)

É interessante notar que Áurea Amaral foi a primeira a se referir aos números decimais em **Escola Portuguesa**. A Inspetora afirma que o conteúdo faz parte do programa da terceira classe e que se deve começar a desenvolvê-lo com as frações. Pode-se, então, dividir uma fruta em dez partes iguais e explicar ao aluno que cada uma delas é um décimo do inteiro – a fruta. Assim, explicar-se-ia que duas partes das dez que formam a fruta são equivalentes a dois décimos (0,2); quatro, quatro décimos (0,4); e sucessivamente até chegar ao inteiro (1 fruta). Os números decimais devem ser trabalhados, como os demais conteúdos, a partir de situações concretas. Os exercícios de leitura e escrita abstrata dos números só podem ocorrer depois que o aluno compreenda o que significa ser decimal de um todo.

Ao longo da série “Saber Contar”, estão presentes três pontos que parecem sustentar toda a argumentação de Áurea Amaral, quais sejam, um repertório teórico baseado em autores da Educação Nova, a aproximação do conteúdo a ser ensinado à vida cotidiana das crianças, bem como sua relação, sempre que possível, com acontecimentos que marcaram a história da Pátria. Ademais, nota-se a constante preocupação da autora em evidenciar a necessidade de se levar o aluno a raciocinar sobre a matemática em situações reais. “Se não chamarmos as crianças para situações reais, que as obriguem a pensar, adquirem hábitos de mecanismo na resolução de problemas.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 170, 1938, p. 218). Talvez essa seja a característica que melhor relaciona a série “Saber Contar” com os outros artigos publicados antes dela.

No caso específico da orientação da prática docente acerca dos conteúdos de Matemática, nota-se a constante e permanente preocupação com a consolidação de um ensino que se inicie com materiais concretos, próximo da vida real da criança e que considere sua ação. Todavia, houve a afirmação também constante, nas publicações de **Escola Portuguesa**, durante todo o período analisado, de que o ensino era ainda muito mecanizado, abstrato, repetitivo e pouco atraente para a criança.

Há aqui algo para se pensar. Por que os discursos da Revista divulgavam os ideais modernos de educação? Como os professores ensinavam, de fato, nas escolas primárias? Eram práticas tradicionais que se queriam modernas? Seriam esses discursos apenas

ideais que pairavam sobre as cabeças dos professores sem que se conseguissem efetivá-los?

II.3.4.4 História e Geografia

Embora o ensino de História tenha sido constantemente relacionado ao de Geografia até finais de 1936, não houve publicação específica acerca da metodologia de ensino desta última disciplina curricular, nesse período. As primeiras publicações sobre o assunto – em **Escola Portuguesa**, durante o período que compreende essa pesquisa – datam de março de 1938, com o início da série “Lições de Geografia”, escrita por Silvestre de Figueiredo, o mesmo autor da série “Lições da História de Portugal”. Por esse motivo, optou-se por explicitar as discussões sobre a metodologia do ensino de Geografia juntamente com o de História.

O Professor Francisco José Pereira Coutinho Facco Leite da Cunha, em seu texto “A posição da história pátria no concerto das disciplinas da escola primária” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 6, 1934), afirma que “o profundo conhecimento da história por parte de um povo é a mais segura garantia do amor desse mesmo povo pela terra que lhe foi berço.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 6, 1934, p. 83). Assim, caberia aos professores que, conforme o autor, eram os guardas do futuro espiritual da Portugal, “lançar mão da história pátria, aproveitando-lhe as lições formosíssimas de moral e de civismo que a opulentam de princípio a fim.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 6, 1934, p. 83).

De acordo com Francisco José, o ensino de história beneficia o intelecto das crianças, uma vez que, em contato com narrativas históricas, são capazes de realizar análises e comparações entre épocas, chegando a admiráveis conclusões. Além de desenvolver imensamente a imaginação; “se pode afirmar que no quadro das disciplinas da escola primária nenhuma favorece tanto o progresso desta faculdade cerebral como propriamente a história.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 6, 1934, p. 83).

O ensino de história dar-se-ia, então, através de pequenas palestras cujo objetivo seria “sempre o mesmo: fazer reviver épocas; os processos para lá chegar, para alcançar

semelhante *desideratum*, profundamente diferentes.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 6, 1934, p. 83).

De fato, nas vilas e cidades antigas, em que tudo parece evocar o passado, o educador encontra facilidades singulares em fazer reviver nos espírito dos seus alunos esse mesmo passado. Nas terras cujo passado está ligado a fatos importantes da história pátria o educador consegue despertar altamente o interesse das crianças associando, sempre que lhe depare ocasião, a história da região e o seu passado com o passado da pátria. As crianças acham quase maravilhoso ver associar aos fatos por vezes culminantes da história pátria a história da terra-berço. Criam assim, pelo estudo do passado, uma afeição profunda, um desejo imenso de saber; passam a olhar com veneração e estima para os monumentos que de qualquer forma se ligam aos acontecimentos passados. O estudo da história deve portanto ser feito, e tanto quanto possível, em frente aos monumentos do passado. Havendo-os na terra em que o educador exerce a sua missão, tanto melhor. Quanto mais comprovar e concretizar o ensino com documentos legados pelo passado, tanto menos abstrato e vago ele se tornará. Não existindo esses monumentos, o ideal seria então realizar visitas de estudo e excursões. E para cada época, para cada fase da história pátria, existem os monumentos adequados. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 6, 1934, p. 83).

Quando as visitas não forem possíveis, que se usem fotografias, estampas e gravuras para ilustrar os fatos narrados, bem como moedas e medalhas antigas, manuscritos e quaisquer outros elementos que exemplifiquem a vida na época estudada. Além das visitas a monumentos e exposição de imagens, o ensino de história deveria contar com a leitura de livros sobre os assuntos estudados e com o conhecimento da cronologia, a qual não poderia, conforme o autor, “sobrecarregar a memória das crianças com uma enfiada inútil de datas e nomes vazios de sentido e sem significação” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 6, 1934, p. 83), mas, ao contrário, possibilitar “a noção real da época em que esses acontecimentos se produziram, permitindo-lhes escaloná-los no tempo e no espaço.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 6, 1934, p. 83).

Como se vê, Francisco José defende o ensino que ultrapasse as paredes das salas de aula, prioriza a visita a monumentos e exposições que exemplifiquem e, de certo modo, vivifiquem, a época ou o acontecimento histórico que se está ensinando às crianças. Por isso, também, a utilização de moedas, medalhas e manuscritos. Já a cronologia, deveria servir para localizar tempos, não para servir como listas de datas e acontecimentos memorizados.

O Professor Matias Lopes Raposo, em artigo intitulado “Didática da história na escola primária” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 15, 1935), apresenta o modo como costuma realizar o ensino de história na sua escola e, para tanto, justifica seus comentários e opiniões pautando-se em definições de Decroly e Ferrière. Assim, afirma que “basta fazer como Decroly, que, seguindo o desenvolvimento psicológico do aluno, toma sempre como base para o ensino da história um determinado centro de interesse.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 15, 1935, p. 250). O autor ressalta ainda que, partindo dos centros de interesse, o ensino deveria conjugar os trabalhos manuais e intelectuais. Aliás, os conteúdos de história seriam melhor desenvolvidos se trabalhados conjuntamente com as outras disciplinas curriculares, principalmente com a geografia⁷⁸. “Pode até fazer-se desta disciplina [história] como que a *espinha dorsal*, o eixo das lições de cada dia.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 15, 1935, p. 250).

Essa opção metodológica fica mais clara quando o professor explica como ensina história em sua escola. O estudo se inicia com a apresentação de uma personagem portuguesa importante. Para isso, usa fotografias, postais, quadros etc. O professor Matias apresenta a referida personalidade e a relaciona com alguns fatos ocorridos, bem como indica no mapa os locais desses acontecimentos.

Começo por apresentar à classe a fotografia de um personagem importante e já mais ou menos conhecido dos alunos. Descrevo-lhe a vida e aponto-lhe no mapa os sítios que se prendam com este assunto. Os mapas são sempre o grande auxiliar destas lições e o professor nunca o deverá perder de vista, sobretudo de princípio. Depois, e partindo daqui, tomo argumento para desenvolver uma época histórica que a classe, em geral, fixa melhor do que dando-lhe cronologicamente *uma série de fatos notáveis* que ela muitas vezes não compreende nem sabe a quem atribuir. Uma vez concretizados os fatos e o assunto devidamente explicado – e não só explicado mas compreendido, que é o principal –, vai ao quadro preto um aluno resumi-lo. Por último dou o retrato do biografado para lição de desenho – na aula ou em casa, conforme os casos. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 15, 1935, p. 251)

A partir da imagem da personagem, o professor estabelece as relações entre os fatos históricos pelos quais ela foi responsável ou esteve envolvida. Em seguida, passa a relacionar outros fatos com os primeiros e uma “rede” histórica vai se formando. “O que

⁷⁸ O autor, novamente, refere-se a Decroly, citando-o: “se a geografia é a vida no espaço, a história é a vida no tempo.” (Escola Portuguesa, a.I, n. 15, 1935, p. 250).

é importante, fundamental para este ensino, é o emprego de *fontes históricas* como pontos de partida. O resto é apenas trabalho de ligação, de concatenação de fatos.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 15, 1935, p. 251).

Após essas aulas, o professor faz um questionário que deve ser respondido pelos alunos. A correção do questionário pode tomar algumas aulas, mas é compreendida como um momento oportuno para, inclusive, trabalhar com a língua materna. “E na corrigenda desses exercícios, que belo ensejo tem o professor para dar uma lição de português à classe! Que ótima ocasião para lhe corrigir vícios de linguagem ou defeitos de expressão!” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 15, 1935, p. 251).

Esse exemplo de como ensinar história escrito pelo Professor Matias Lopes Raposo, em 1935, indica preocupações com a contextualização histórica dos acontecimentos – a apresentação de uma personagem e uma foto dela, pontos de sua biografia, a indicação no mapa do local onde ocorreram – e também com as relações que se podem estabelecer entre a história e as outras disciplinas curriculares, como a língua portuguesa, no momento da correção do questionário.

Outra opção sugerida para o início das aulas de história é o material desenvolvido por João Soares, intitulado “Quadros de História”. Conforme Matias Lopes Raposo, trata-se de oito sínteses da vida política, social e artística de Portugal, as quais, aliás, estariam disponíveis em muitas escolas portuguesas. “Ali tem o professor assunto que lhe baste para desenvolver umas dúzias de lições, as quais serão sempre escolhidas em função daquilo que a criança possa compreender e do que lhe possa interessar.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 15, 1935, p. 251).

A questão do interesse infantil é muito considerada pelo professor Matias, uma vez que compreende que sem o interesse não pode existir ensino proveitoso. Aliás, o ensino de história paralelo ao de geografia justifica-se, inclusive, nesse ponto. Deve-se iniciar os estudos geográficos com o desenvolvimento da orientação, seja do edifício escolar, de algumas ruas ou das casas dos alunos. “E como o vínculo entre a representação histórica se deve acentuar sempre e de cada vez mais com a geografia, faz-se nesta altura o ensino prático, concreto, da região – *passando-a, vendo-a, sentindo-a.*” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 15, 1935, p. 251).

De acordo com o autor, é nesse momento, também, que se justificam as excursões pedagógicas, nas quais as crianças podem estudar diretamente os cenários e os meios que as rodeiam. Matias Lopes Raposo reitera, então, a importância das saídas de estudo. Depois delas, os alunos deveriam desenhá-las e escrever textos sobre os aspectos que mais chamaram a atenção durante a excursão realizada.

O artigo “O regionalismo na escola” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 37, 1935, p. 676), do Inspetor-orientador Sr. Ricardo Bensaúde, apresenta o uso de questões regionais – fatos históricos, acontecimentos, edifícios, monumentos etc – como meio capaz de aproximar a escola da vida cotidiana da comunidade escolar. Todavia, afirma que “não se trataria de fazer do regionalismo o assunto exclusivo das lições, mas de evitar que ele seja ignorado como fator educativo.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 37, 1935, p. 678).

Por isso, Ricardo Bensaúde ressalta a importância de que esses conhecimentos regionais sejam relacionados com os conhecimentos gerais. “Assim não é possível falar de história regional sem falar da história de Portugal, nem descrever o sistema orohidrográfico da região sem relacioná-lo com o resto do País.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 37, 1935, p. 678).

Ao mestre compete manter sempre presente na criança que a região é parte da Pátria, e que admirá-la e amá-la é admirar e amar a Pátria, assim como o seio da mãe, desejado e amado quase exclusivamente na primeira infância, faz parte de um todo físico e moral que mais completamente será compreendido e amado com o andar dos anos. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 37, 1935, p. 678)

Em 1936, a Professora Elvira de Jesus Figueira, no artigo “O ensino simultâneo da geografia e da história como base de desenvolvimento do espírito patriótico” (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 107, 1936) também destaca a necessidade de se ensinar simultaneamente as disciplinas de história e geografia para se evitar a abstração. Assim, mais uma vez, deve-se centrar o ensino na organização de centros de interesse, iniciando-se na 3ª classe e priorizando, sempre que possível, a observação direta. Conforme a Professora, tais prerrogativas metodológicas possibilitam que o aluno estabeleça relações entre o presente e o passado, tornando “a criança consciente da sua herança social ... [tornando-se] úteis à Nação e à sociedade.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 107, 1936, p. 44).

Porque ensinar a geografia e a história para dos seus conhecimentos se formarem consciências sãs não é folhear livros, obrigar a decorar nomes, locais e datas, que só ferem a memória e não tocam nem ao de leve a sensibilidade da criança. É fazer reviver no espaço e no tempo a realidade das cousas e dos acontecimentos, para por eles se entusiasmarem e neles buscarem o incentivo das suas ações futuras. Fazemos a exposição mais real possível da grandeza do nosso território, das belezas e riquezas naturais do mesmo, localizemos os lugares em que a ação dos portugueses se tornou digna de registro e será o bastante para que a criança sinta o desejo de conhecê-lo bem. (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 107, 1936, p. 39)

A questão do interesse infantil pelo aprendizado é muito relevante para Elvira. Conforme a professora, que se refere à Ferrière, o interesse é condição indispensável para a aquisição de conhecimentos e, para suscitá-lo, recorre à observação direta, sempre que possível, e ao recurso de mapas, gravuras, coleções de postais, fotografias, biografias de personagens ilustres, livros de história da pátria, narrativas e lendas.

Nos planos de aula que Elvira apresenta contam a classe a que se destina, o centro de interesse que aborda – como: vista parcial do meio; Lusitânia; Portugal, sua formação e de como foi adquirido e melhorado –, os objetivos pretendidos e os materiais utilizados. Durante a exposição da lição, descreve-se a atividade e apresenta-se supostas perguntas, com as devidas respostas, que os alunos deverão fazer.

Lição ocasional sobre geografia e história a ministrar à 3ª classe. – Centro de interesse direto – vista parcial do meio; 1ª parte – exercício de observação; 2ª parte – exercício de associação de ideias, comparação do aspecto geral do campo com o de há séculos e da vida do homem atual com a do homem primitivo. Fim a atingir: conhecimento de lusitanos e romanos; distinção entre povos selvagens e civilizados; a Lusitânia.

Subamos a encosta deste monte, que deu o nome de Montemor à vossa terra: monte, elevação de terreno; mor ou maior, porque realmente o é entre os que o rodeiam, e olhemos em redor. Dizei-me: o que vos prende a atenção? O castelo com a muralha e, lá em baixo, a ponte romana sobre a ribeira, os campos atravessados pelas estradas e, na sua maioria, cultivados. ... Então, entre várias perguntas que devem ter surgido, uma é certa: Então o aspecto do campo mudou? Sim! Não tinha outrora estradas, nem searas, nem casais. Houve tempo em que os homens não sabiam cultivar os campos, não tinham casas para se abrigar, nem estradas para andar. ... Feita desta forma a exposição da lição, auxiliada por interesses diretos e pelas observações espontâneas do aluno, que o professor deve sempre satisfazer e que muitas vezes, dão ensejo a uma lição mais completa, cabe-lhe agora a vez de interrogar, aceitando toda e qualquer resposta que prove que a criança se interessou pelo assunto exposto e que poderá, depois de deduções

feitas pelo raciocínio, formular a sua resposta em futuras lições. Depois de o assunto estar já mais seguro ... apresentará este questionário (que mais tarde figurará em teste) para os exercitar simultaneamente na expressão oral e escrita e que, para esse efeito, dá ótimos resultados:

1º O que é horizonte e o que nos prova?

2º O que é uma campina?

3º Que rio corre nos arredores de Montemor? É principal ou afluente?

4º O aspecto do campo foi sempre o mesmo?

5º O que são povos selvagens? ...

9º Qual foi o povo selvagem que habitou outrora numa parte do nosso País? ...

11º Gostou da paisagem que lhe mostrei? Porque? (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 107, 1936, p. 41-42)

O texto de Elvira já apresenta pergunta e supostas respostas dos alunos, bem como uma estrutura mais parecida com aqueles que compõem a série “Lições da História de Portugal”, a qual – embora seja a segunda maior série de seqüências didáticas publicadas em **Escola Portuguesa** – mantêm sempre, em seus planos de aula, a utilização dos mesmos materiais didáticos, bem como a organização e proposição de atividades muito semelhantes, o que torna o conjunto bastante comum. As seqüências iniciam-se indicando um “centro de interesse”⁷⁹ – o qual, na maioria dos artigos, era “Portugal não é um país pequeno” – e, em seguida, os materiais a serem usados, dentre os quais sempre estão mapas políticos e gravuras que ilustram o tema a ser discutido. Depois da indicação do tema, o texto é dividido em passos para o desenvolvimento. Esses passos são, na verdade, a descrição e explicação, para o professor primário, do conteúdo que deve ser ensinado ao aluno.

2ª lição

D. Afonso Henriques, o conquistador

...

Plano da lição

1º Breve interrogatório sobre a lição anterior, para suscitação do interesse e associação dos novos conhecimentos a adquirir. A formação do Condado perante o esboço desenhado na última lição. Os Governos de D. Henrique e D. Teresa. A batalha de S. Mamede e a conseqüente expulsão D. Teresa e Fernando Peres por causa da influência deste último no Governo do Condado, com desagrado do infante e dos barões portugueses.

⁷⁹ Embora intitulado como “Centro de Interesse”, essa definição pouco se relaciona com aquela de Ovide Decroly. Aqui, o tema é ditado pelo autor do artigo, sem a menor intenção de considerar o verdadeiro interesse infantil. É, na verdade, uma forma de organizar conteúdos que deverão ser ministrados às crianças, os quais, aliás, deverão seguir a ordem proposta no artigo. Entretanto, é preciso considerar a indicação existente de retomar o conteúdo da última aula antes de dar continuidade ao conteúdo.

2º Observar, no mapa, o pequeno território português apertado entre o Minho e o Mondego e ameaçado ao sul pelos mouros e a norte e leste pelo imenso poder de seu primo D. Afonso VII, rei de Leão e Castela e suserano dos reis de Aragão e Navarra, do qual era vassalo, como o pai tinha sido de Afonso VI.

3º Chamar a atenção da classe sobre o que seria mais provável de acontecer: se D. Afonso Henriques com os recursos do seu pequeno Condado, vencer os mouros e livrar-se da dependência de seu primo, proclamando-se rei, ou, pelo contrário ser dominado pelos seus poderosos inimigos. ...

8º Terminada a exposição, acompanhada de interrogatório, e feito também o interrogatório final, orientado consoante o plano, sempre no sentido de orientar a verdade esquecida do valor da Fé na formação do Império, a classe executará, nos seus cadernos de história, um esboço do mapa de Portugal continental, pintando de cores diferentes as principais povoações herdadas, conquistadas e as que ficaram em poder dos mouros. Este trabalho é realizado sem intenções artísticas, com valor relativo à melhor e mais perdurável fixação dos conhecimentos a que diz respeito. É norma da boa didática, para intervenção dos sentidos visual e moto. No mesmo caderno se registrará um breve esquema da lição.

9º Para a mais próxima redação, no mesmo dia ou noutro próximo, será aproveitada a biografia de D. Afonso Henriques, orientada por perguntas formuladas no quadro preto. (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 165, 1937, p. 160)

Assim como esse, a maioria das seqüências didáticas propostas caracterizam-se por uma preleção docente seguida de questionários oral ou escrito e, em alguns casos, uma redação. Há sempre a indicação da realização de um breve esquema da lição, com o apontamento de seus dados importantes. Algumas seqüências apresentam as questões para serem feitas aos alunos, outras deixam-nas à critério dos professores. Para as redações, é sempre preciso colocar um conjunto de perguntas no quadro negro que auxilie na organização das idéias das crianças.

O exemplo acima citado refere-se à segunda seqüência didática proposta, a qual teve sua publicação na edição de 23/12/1937. Em seguida, há um trecho de outra, publicada em 11/5/1939 (ESCOLA PORTUGUESA, a. V, n. 237, 1939).

27ª lição

Absolutismo e liberalismo – a guerra civil. Os representantes dos dois partidos. Independência do Brasil.

Centro de interesse: “Portugal não é um país pequeno”

Materiais de ensino: Mapa do Brasil ou da América do Sul, gravuras do Parlamento, de D. Miguel e de D. Pedro IV.

Plano da lição

1º *Preparação aperceptiva*: Saída de D. João VI para o Brasil – justificação deste ato histórico, segundo o que ficou exposto no plano respectivo. A forçada ausência do Rei e sua repercussão na vida do País. ...

5º *A Independência do Brasil* – alegoria – Perguntar às crianças se saem de casa quando lhes apetece, se só estudam quando têm vontade, se escolhem os seus fatos. A dependência em relação aos pais e o dever de obediência. Perguntar se sempre terão necessidade de pedir aos pais aquilo de que precisam. A liberdade quando *grandes*, quando puderem governar-se por si mesmos. Constituição da nova família e a noção de independência. Perguntar ainda se quando isso se der, se desligam de todo de seus pais ou se continuarão amigos. A boa amizade que se mantém depois dessa separação. ...

6º *A Independência do Brasil* – aplicando – Ante ao mapa do Brasil, perguntar qual foi a primeira gente que lá chegou, quem era o Comandante e se se festeja a data desse descobrimento. Os direitos de Portugal sobre o Brasil. A colonização no reinado de D. João III. ... O Brasil, rebento da nossa Pátria, vivia associado a Portugal não como uma colônia, mas como uma parte sua em outro hemisfério. ...

7º *Questionário oral* – as boas relações existentes entre as duas nações irmãs. (ESCOLA PORTUGUESA, a. V, n. 237, 1939, p. 384)

Como se vê, as seqüências didáticas de “Lições da História de Portugal” seguem sempre a mesma organização e, embora tratem-se de aulas completamente definidas por um Professor estranho às realidades particulares das salas de aula, há que se considerar a intenção de se envolver a criança, de que ela seja capaz de estabelecer relações entre os fatos narrados pelo professor. A analogia aplicada a esse último exemplo é, claramente, um esforço para favorecer a compreensão infantil acerca do tema discutido. Contudo, a definição de todas as etapas da aula e, em muitos casos, da publicação das perguntas a serem escritas no quadro negro, indicam o interesse ou a necessidade da formação docente. Definia-se passo a passo a organização da aula; explicava-se os acontecimentos históricos e a abordagem adequada. Era a definição e a delimitação do conteúdo que se queria ver ensinado.

Como dito anteriormente, as primeiras publicações sobre o ensino de geografia – em **Escola Portuguesa**, durante o período que compreende essa pesquisa – ocorreram em 24 de Março de 1938, com o início da série “Lições de Geografia”, também escrita por Silvestre de Figueiredo. O autor da série inicia sua apresentação com o que denominou de “Breves considerações didáticas”.

Breves considerações didáticas

Com a orientação acentuadamente prática da *Escola Portuguesa*, tornava-se também necessário incluir nas suas páginas algumas lições

de geografia que pudessem servir de estímulo e norma aos menos experientes. A nós coube essa responsabilidade e por isso aqui trazemos, sem preocupação de maravilhas, sem consulta de conspícuos tratados de metodologia, com o sentido das realidades e sem nos contentarmos com a cópia servil e passiva do que os outros fizeram, o contributo de alguns anos de labuta escolar, a qual sempre procuramos tornar mais perfeita. Partimos, como é princípio assente em pedagogia, do próximo para o remoto, do conhecido para o desconhecido. Vamos colocar-nos em contato com o meio a estudar sempre que seja possível ... assim fugiremos ao mero verbalismo, à memorização descaridosa de definições incompreendidas, *aquele atroz ensino livresco com lições marcadas daqui até ali*. (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 178, 1938, p. 331)

A despeito das considerações feitas, compreende-se que se buscava orientar e normatizar o ensino da Geografia na escola primária. Ensino este que se pretendia mais próximo do aluno, ligado ao meio e distante do verbalismo e da memorização.

A primeira lição de “Lições de Geografia” é sobre o que se define como “o meio ambiente mais familiar” da criança, ou seja, o seu caminho entre a casa e a escola. Como na série de História, Silvestre de Figueiredo indica o passo a passo para o professor; como receber seus alunos, a conversa que deve engendrar acerca do percurso para se chegar à escola. Trata-se da indicação de um diálogo no qual o professor deverá relacionar conteúdos da Geografia, como a topografia, com as respostas das crianças.

2º Perguntar se para virem para a escola sobem, descem ou se é direito o caminho. Noção de *ladeira*, *encosta* ou *vertente*; de *monte* e *cabeço* ou *colina*, *montanha* e *serra*, de *cume* ou *cimo*. No caso de ser direito o terreno por onde caminham, dizer que é *plano* e daqui a designação de *planura*, *planalto* e *planície* e sua distinção. (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 178, 1938, p. 332)

A edição número 223, de 2/2/1939, apresenta a décima lição de Geografia, com o tema “A província: parte política”, na qual Silvestre de Figueiredo faz uma curta apresentação teórica antes de indicar os passos a serem seguidos. Na apresentação, encontram-se indicações de se realizar uma síntese inicial retomando os pontos importantes da aula anterior, mas também de uma revisão final como recurso mecânico de fixação.

Plano da lição

1. Preparação: “Para que o ensino seja cabal, torna-se necessário uma contínua repetição”, escreve Ezequiel Solana, na sua *Didática Pedagógica*. Revisão inicial, como alicerce dos novos conhecimentos logicamente encadeados; revisão final sucinta, como recurso mecânico

de fixação. Recordar a divisão administrativa já estudada – a *freguesia*, o *concelho* e o distrito, as respectivas sedes, autoridades e corpos administrativos. (ESCOLA PORTUGUESA, a. V, n. 223, 1939, p. 185)

Este trecho é particularmente interessante porque nele parece haver uma contradição, ao mesmo tempo em que se busca relacionar o conhecimento anterior com o novo – estabelecer novas ligações e “encadeamentos lógicos” – afirma-se a necessidade de se realizar uma revisão final, cujo objetivo é a fixação mecânica do conteúdo. Ora priorizam-se as relações e conexões entre os fatos, ora a memorização da organização política da cidade. Já a vigésima quinta lição – na edição de 8/6/1939 –, cujo tema é “Portugal Continental: as cidades”, propõe-se, dentre as atividades, um jogo em grupo.

Plano da lição

Fase de aquisição

1º *Preparação aperceptiva*: reconstituição do mapa de Portugal Continental com os recortes guardados da lição anterior.

2º Registro, nos distritos recortados, das cidades, além das capitais (Imagem motriz gráfica).

3º Estudo individual, no mapa reconstituído, destinado a melhor fixar as cidades distritais (Memória visual).

4º Interrogatório, a modo de jogo, feito pelos próprios alunos, formado em grupo, ou grupos, dispostos em volta do mapa ou mapas, estando o professor dispensando, até aqui, como interessa a quem dirige mais de uma classe do ensino direto. Cada aluno perguntará, por sua vez, aos restantes companheiros, a situação duma cidade, o que todos, à compita, procuram reconhecer em primeiro lugar. A lição é interessante e animada. (ESCOLA PORTUGUESA, a. V, n. 241, 1939, p. 448-449)

O jogo se faz, então, na fase de aquisição do conteúdo, demonstrando-se como uma forma interessante e animada de se aprender. A fase seguinte do plano de aula é designada de “verificação e ampliação”, para a qual o autor sugere um interrogatório vasto e estruturado nas páginas da Revista.

Para além das abordagens metodológicas, faz-se interessante notar que, embora exista a indicação constante, até finais de 1936, de se relacionar o ensino da História com o da Geografia – mesmo essa afirmação permanecendo como indicação, sem a apresentação de atividades ou exemplos para que isso ocorresse –, o mesmo não ocorre a partir de 1938, quando as séries “Lições da História de Portugal” e “Lições de Geografia” passam a ser editadas concomitantemente. Dos 21 números de “Lições de Geografia” publicados nas edições de **Escola Portuguesa**, 14 deles estão em exemplares comuns aos

de “Lições da História de Portugal”; em outras palavras, em catorze edições da Revista há um artigo sobre o ensino de História conjuntamente com um artigo sobre o ensino de Geografia. Entretanto, as lições divulgadas não são interdisciplinares; não dialogam entre si. O diálogo também não se estabelece quando considerado o número das lições; a sexta lição de História, publicada no número 175 de **Escola Portuguesa**, também não se relaciona com a sexta lição de Geografia, que teve sua publicação no número 214 da Revista.

Por exemplo, a edição de número 175 que apresenta a sexta lição de História tem como plano de aula “D. Afonso III: o Bolonhês”, dissertando sobre a autoridade papal, a obediência de D. Afonso Henriques à Santa Sé, a separação do Algarve dos domínios árabes etc. Já a edição 214, que traz a sexta lição de Geografia e a décima terceira lição de História, trata, em Geografia dos “Oceanos, continentes e partes do Mundo”. E, em História, de “D. João III, o Piedoso, o Grande Rei, o Mecenas da cultura”.

Assim, é claro que conquanto exista a preocupação com o ensino de Geografia, a partir de 1938, o movimento de relacioná-la com a História desaparece. Há a atenção para a forma como se ensinam essas disciplinas curriculares, mas não com o estabelecimento de relações entre elas. As séries “Lições da História de Portugal” e “Lições de Geografia” propõem planos de aula seqüenciais; uma aula de História tem sua continuação no próximo plano de aula de História; o mesmo ocorre em Geografia.

II.3.4.5 Ciências

As atividades voltadas para o currículo de Ciências são raras na Revista. Há uma grande discussão sobre a importância da apicultura e, de certo modo, os artigos denotam a vontade explícita de se manter o trabalhador rural no campo. Anuncia-se a intenção de tornar a vida mais produtiva e diversificada. O papel da escola é exaltado e à instituição cabe boa parte da responsabilidade de manter e, muitas vezes, intensificar o interesse pela vida no campo. Entretanto, praticamente não existem artigos que discutam a prática pedagógica das Ciências Naturais enquanto componente curricular do ensino primário.

O Doutor Luiz Witnich Carrisso – Professor da Universidade de Coimbra, Diretor do Instituto Botânico “Dr. Júlio Henriques” e Presidente da Sociedade Broteriana⁸⁰ – escreveu o artigo “A escola primária e a investigação da flora portuguesa”, o qual foi publicado na décima quinta edição de **Escola Portuguesa** (a. I, n. 15, 1935).

Nesse artigo, Luiz Carrisso ressalta a importância da iniciação científica da criança ainda na escola primária e aponta, como um dos caminhos possíveis, o passeio pelo campo com o objetivo de conhecer a flora. O autor não se prende a detalhes metodológicos da saída de estudo, mas ressalta sua relevância.

Levar os alunos para o campo, para o seio da Natureza, é colocá-los na melhor de todas as salas de aula, em presença do mais perfeito de todos os museus. E nesse magnífico museu, a mais elementar de todas as operações que se podem realizar é a de dar a conhecer, pelo seu nome, as plantas que constituem o quadro vegetal. Dá-las a conhecer quer dizer observá-las, compará-las, e tirar dessa comparação as conclusões que uma mentalidade infantil pode comportar. (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 15, 1935, p. 248)

Nesse sentido, ressalta que mesmo sem o conhecimento específico acerca da flora nacional – conhecimento esse necessário para se responder às questões dos alunos –, o professor primário que se mostrar interessado pode procurar por conhecimento. “Esse conhecimento [sobre botânica] é acessível a todos, mesmo que não sejam botânicos. ... Para conhecer as plantas, quase só basta a boa vontade. Ou antes, a boa vontade, o desejo de as conhecer, é o mais importante.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. I, n. 16, 1935, p. 248). E indica que os professores interessados procurem a Sociedade Broteriana, onde poderão encontrar as indicações necessárias e de seu interesse.

Já no artigo “O ensino agrícola na escola primária” (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 136, 1937), o tenente-coronel Costa Júnior julga ser proveitoso ensinar noções elementares de agricultura na escola primária. “A experiência de oito anos levou-me a concluir que as crianças gostam imenso dos trabalhos agrícolas.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 136, 1937, p. 226).

De acordo com o tenente-coronel, para além de mobilizar o interesse infantil, o trabalho com a agricultura possibilita ensinar “coisas úteis” sobre botânica, zoologia,

⁸⁰ Conforme explica o autor do artigo, a Sociedade Broteriana é uma instituição anexa ao Instituto Botânico da Universidade de Coimbra e tem como objetivo oferecer indicações e informações sobre a flora portuguesa a quem se interessar.

meteorologia, aritmética e até português. “O que é indispensável é que o professor comece por estudar o valor da indústria agrícola como formadora de cidadãos mais úteis à Pátria e saiba inculcar na alma das crianças a noção desse valor.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 136, 1937, p. 227).

Os dois artigos apresentados, o primeiro publicado em 1935 e o outro em 1937, referem-se à necessidade de formação do professor. No entanto, o ponto que se destaca é a afirmação contundente de ambos os autores de que o professor é quem deve procurar por informação, seja na Sociedade Broteriana ou em outro lugar. O que importa é que ele comece a estudar.

Já o artigo “O ensino da agricultura na escola primária” (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 148, 1937), do Professor Luiz Pinheiro da Silva, é o primeiro que se refere a uma forma de se ensinar Ciências aos alunos da escola primária, versando sobre a importância e modo como se deve trabalhar a agricultura na instituição escolar.

Assim, o professor Luiz afirma que a agricultura deve ser ensinada de forma concreta e intuitiva, mediante a organização de um programa mínimo para ser desenvolvido ao longo do ensino primário.

O melhor seria ministrar simplesmente os conhecimentos rudimentares indispensáveis para a criança, sem esforço, compreender a razão de ser da agricultura nas suas diversas modalidades, o “porquê” dos mais triviais trabalhos da lavoura, o modo de ser das plantas nas suas diversas evoluções e a razão da sua cultura; as relações existentes entre o vegetal, a terra e o clima; a enumeração muito sumária dos principais utensílios e máquinas usadas agricolamente; o valor fertilizante e o destino dos adubos mais comuns no mercado; os inseticidas e tratamento dos males que mais intensamente molestem a lavoura; as boas regras para a higiene do homem do campo e dos animais domésticos, enfim, tudo quanto estritamente pudesse ser assimilável pela criança. (ESCOLA PORTUGUESA, a. III, n. 148, 1937, p. 314)

Costa Junior, tenente-coronel, escreveu um novo artigo em 1938, intitulado “Uma lição de aritmética aplicada à horticultura” (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 168, 1938). Nesse artigo, mais didático do que o primeiro – de 1937 – o autor oferece um exemplo de como se poderia utilizar da plantação de verduras para se ensinar aritmética aos alunos do ensino primário.

Desse modo, sugere que o professor leve seus alunos – que estarão de posse de seus cadernos e lápis – a um terreno retangular e, com uma fita métrica, calcule a média

do tamanho da passada de um deles, ensinando a operação a todos os demais. Em seguida, esse aluno deve caminhar pelo terreno, no sentido do comprimento, enquanto todos os outros contam os passos e calculam a distância percorrida. Depois, a mesma contagem de passos é feita no sentido da largura do terreno. Então, o professor pede que esses passos sejam transformados em metros e, isso feito, apresenta a intenção da plantação de couves.

VI. Desperta a curiosidade dos alunos, informando-os de que pretende plantar couves naquele terreno, mas de forma a gastar o mínimo e colher o máximo proveito.

VII. Para isso deve principiar por procurar saber que números de pés de couve deve comprar para meter naquele terreno, de maneira que elas bem se desenvolvam e não se perca espaço.

VIII. Toma 50 centímetros como intervalo de distância conveniente entre as couves para que o seu desenvolvimento não seja prejudicado pelo contato das raízes ou das folhas dos pés mais próximos ao crescerem e manda ou ensina a obterem os quocientes do comprimento (22 metros) por 50 centímetros. (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 168, 1938, p. 197)

Com os cálculos dos quocientes e das multiplicações subseqüentes, os alunos obtêm o total de pés de couves que precisarão ser comprados para a utilização adequada do espaço do terreno. Em seguida, o professor ainda deve pedir que, dado o valor de cada pé de couve à venda no mercado, eles calculem o quanto receberiam pela verdura que colhessem do referido terreno, sendo essa a “prova do grande valor da terra arável”. (ESCOLA PORTUGUESA, a. IV, n. 168, 1938, p. 197).

O último artigo publicado sobre Ciências – “Através das Ciências Naturais” (ESCOLA PORTUGUESA, a. VI, n. 279, 1940) – remete-se às andanças de um menino, Joaquim, para explicar a organização e o funcionamento da natureza.

E tudo quanto viu: o homem desconhecido, os canteiros, o rapaz, os bois, o jerico, as ovelhas, o cão, as árvores, o milho, o trigo, a água, o sol, as andorinhas, são *seres da Natureza*. E as *ciências naturais* ocupam-se do seu estudo. O homem, o rapaz, os bois, o jerico, o cão, as ovelhas, as andorinhas *moviam-se*, seguiam o seu destino. Todos esses seres nasceram, cresceram, comem, dormem ... andam por sua vontade própria. E também morrem. São *seres vivos*. São animais. (ESCOLA PORTUGUESA, a. VI, n. 279, 1940, p. 224)

Por tratar-se de uma história, esse artigo difere-se essencialmente dos demais. Não existe a referência ao interesse do professor pela busca de novos conhecimentos, nem a indicação de atividades ou seqüência didática a ser seguida. Há, sim, o

embasamento de toda a explicação apresentada na criação divina do mundo e na superioridade humana como única raça em que seus indivíduos possuem uma alma dada por Deus, sendo também capazes de falar. “Mas há uma diferença notável a assinalar: os homens, o rapaz – as pessoas – são superiores a todos: têm *alma*, falam. Distinguiu-os Deus, entre os animais criados: são seres humanos. Devem louvar a Deus pelos benefícios recebidos.” (ESCOLA PORTUGUESA, a. VI, n. 279, 1940, p. 224).

Assim, o que se vê sobre o ensino de Ciências nas páginas de **Escola Portuguesa** é uma preocupação mais voltada ao reconhecimento da importância da terra e ao sentimento de pertencimento; à necessidade de fixação do homem no campo. Ademais, quando pouco se fala sobre formas de ensinar, enfatiza-se a necessidade do interesse do professor em aprender, em procurar por informação. Este último artigo, já de 1940, salienta com bastante clareza a ideologização do Estado Novo e sua ênfase no lugar que se queria ver a religião ocupando na vida das pessoas. É um texto que informa os professores sobre a importância de Deus na criação e na manutenção da ordem do mundo natural.

A análise dos artigos publicados em **Escola Portuguesa**, entre os anos de 1934 e 1940, permite compreender o grande objetivo do Estado Novo no que se refere à educação humana, qual seja, a formação do “novo homem português”. Homem esse que se difere do “novo homem” da Primeira República. O homem do Estado Novo deve ter arraigados valores cristãos e nacionalistas; deve ser obediente, amar e respeitar sua Pátria e a Igreja Católica. Nesse contexto, a escola é entendida como a principal instituição responsável pela renovação da mentalidade da população mediante a educação da criança e, conseqüentemente, da sua família.

A escola também é a grande transmissora das campanhas nacionais. Por isso, a ênfase na divulgação da apicultura como mais um meio para a fixação do homem no campo, por exemplo. O seu principal ator, o professor, é então o intérprete do Estado, o modelador das almas infantis, o responsável pela exigência e pelo exemplo na formação moral e cristã das crianças e das famílias.

Assim, os alunos são passíveis de serem moldados e, embora no final da década de 1930 surjam discursos que valorizem um olhar individualizado para a criança, a idéia da cera mole perpassa todo o período estudado. O aluno é um ser que precisa ser talhado

à luz da doutrina nacionalista-cristã; é o Estado Novo preparando seu futuro homem. Para isso, os métodos de ensino parecem importar pouco.

Conquanto existam discussões acerca das opiniões sobre os métodos no início da publicação de **Escola Portuguesa**, o que se ressalta são as indicações de que a postura e o modo de agir docente são os principais responsáveis pelos bons resultados que se pretendem alcançar. Mesmo no final da década estudada, em que a ênfase encontra-se em quais conteúdos ensinar, o agir do professor continua ocupando lugar de destaque. Nos planos de aula de língua materna, por exemplo, o professor deve interessar seu aluno no início da aula, normalmente com a utilização de um texto e, a partir dele, elencar períodos para que se realizem a análise sintática. No ensino inicial da leitura e da escrita, pouco importa se o professor prefere métodos globais ou sintéticos, o que vale é interessar o aluno, estimular sua participação, contextualizar o conhecimento, enfim. São os princípios da Educação Nova que circulam pelo país; adaptados, é certo, por outros ideais, os do Estado Novo.

Considerações Finais

A presente tese pretendeu estudar a escola, os métodos de ensino e o lugar ocupado pela criança, entre os anos de 1930-1940, no Brasil e em Portugal. A curiosidade intelectual acerca da infância, bem como o interesse em compreender como os “novos” métodos de ensino circularam internacionalmente e como sua apropriação inaugurou um novo lugar social para a criança levaram ao estabelecimento de relações entre publicações especializadas brasileiras e portuguesas sobre os referidos temas.

Assim, para estabelecer a comparação, escolhemos um importante periódico educacional brasileiro – Revista **Educação** – e outro, também importante, periódico educacional português – Revista **Escola Portuguesa**; ambas publicações oficiais; de responsabilidade do Governo.

A princípio, é preciso reconhecer as proximidades e os distanciamentos, do ponto de vista histórico, existentes entre Brasil e Portugal. O período delimitado para essa pesquisa compreende, em ambos os países, o momento sucessor à República. Em outras palavras, as duas realidades estudadas haviam tido a República como regime político imediatamente anterior ao existente no período delimitado para a pesquisa. Esse é um dado relevante quando se reflete sobre as políticas educacionais propostas e desenvolvidas, no Brasil e em Portugal, antes e depois de 1930.

A Primeira República brasileira – ou República Velha – (1889-1930) é mais velha e mais longa do que a Primeira República portuguesa (1910-1926). Entretanto, o que há de comum entre elas é que, nos dois países, os republicanos incentivavam o debate sobre as questões educacionais. Na verdade, discutia-se muito acerca da educação formal da população e da importância da alfabetização, tanto no Brasil como em Portugal.

Como se viu, as Repúblicas brasileira e portuguesa enfatizavam a necessidade do estudo como meio para diminuir a pobreza, mas também, como meio para a formação do seu cidadão. Os republicanos viam a escola como instituição privilegiada para edificar seu imaginário. Contudo, as reformas educacionais eram pontuais, embora alguns já reconhecessem a necessidade da existência de um plano nacional para a educação.

A Reforma Camoesas (1923), em Portugal, foi uma tentativa de visualizar globalmente o sistema de ensino português. João José Camoesas foi o redator final do

documento originado de um Inquérito feito a professores e especialistas em educação. O “Estatuto da Educação Pública” conta com vinte e quatro bases e, dentre todas as especificidades que apresenta, propõe a organização do sistema nacional de ensino. O Estatuto é, conforme Rómulo de Carvalho, o primeiro plano geral de ensino organizado, em Portugal, nos tempos modernos.

No Brasil, Fernando de Azevedo realiza um grande Inquérito, em 1926. Mediante as informações colhidas, conclui a inexistência de uma política educacional de âmbito nacional no país e salienta a necessidade de se reestruturar e a inovar a prática pedagógica, conferindo aos professores o papel de planejadores do trabalho docente. O mesmo Fernando de Azevedo, em 1932, foi o responsável pela redação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Esse documento, embora escrito após a Revolução de 1930 – marco final da República Velha – apresenta um plano de reorganização do ensino público no país.

Faz-se necessário destacar que, embora esses documentos busquem a definição de uma política de educação nacional, com o desenvolvimento de um sistema educativo pautado em certas inovações pedagógicas, nenhum deles foi prontamente efetivado. Na verdade, são documentos históricos. Parte de suas considerações acabou por ser realizada anos mais tarde, mas não no momento da publicação.

Do ponto de vista metodológico, o que se percebe é que, no Brasil e em Portugal, as discussões anteriores a 1930 – em Portugal, especificamente, antes de 1926 – envolviam o estímulo à atividade infantil no processo educativo.

Em Portugal, depois do Golpe Militar, o cenário educacional altera-se consideravelmente. Proíbe-se a co-educação e as aulas de religião voltam aos bancos escolares. Há a diminuição da duração do ensino primário obrigatório e a alfabetização do povo é compreendida, muitas vezes, como condição para a corrupção da raça, especialmente, do homem do campo.

Por sua vez, o Brasil não vê tantas mudanças naquele panorama de defesa da educação formal com a Revolução de 1930. Pelo contrário, a Constituição de 1934 define, dentre outras coisas, a educação como competência privativa da União, exige a elaboração de um Plano Nacional de Educação e estabelece o ensino facultativo da religião nas escolas. Contudo, em 1937, com a implantação autoritária do Estado Novo, o

cenário educacional altera-se: retira-se a vinculação de impostos à educação, restringe-se a liberdade de pensamento e compreende-se o Estado como subsidiário da família e da educação.

É com relação ao papel do Estado sob Ditadura que as realidades portuguesa e brasileira se aproximam novamente. Nos dois países, os governos autoritários definiram medidas efetivas de censura vinculadas à forte propaganda ideológica.

Em Portugal, o interesse pela imobilidade social e pela manutenção do povo no campo garante a baixa formação escolar da população e intensifica a existência de escolas para pobres e para ricos. Entre a Ditadura Militar e o Estado Novo português, as escolas que formam professores primários fecham, reabrem e tornam a se fechar com certa facilidade; além de verem a duração e as exigências para a frequência de seus cursos diminuídas. É certo que, sem essas escolas e com a presença cada vez maior de pessoas sem formação específica exercendo a docência, a qualidade do ensino era precária.

No Brasil, embora a religião tenha sido mantida fora da escola, houve ênfase na inculcação ideológica do regime. As manifestações patrióticas, cívicas e nacionalistas ocorreram freqüentemente e os livros didáticos contavam com a propaganda ideológica do Estado Novo brasileiro.

Nesse momento, cabe salientar algumas proximidades entre as revistas escolhidas para a análise. Tanto **Educação** como **Escola Portuguesa** eram órgãos oficiais do Estado. Por esse motivo, veiculavam as diretrizes educacionais defendidas pelo Governo. Assim, suas leituras possibilitaram compreender, para além das orientações metodológicas, a presença do Estado na educação; a função da escola; a política de formação docente; a definição e o lugar social da criança; a importância da ideologia para a manutenção do regime; a manipulação da informação divulgada, enfim.

No que diz respeito às informações divulgadas nas páginas das Revistas estudadas, faz-se interessante salientar que, em determinados momentos, além das notas referentes à organização e efetivação do regime político em vigência, bem como da manipulação ideológica em seu favor, esses periódicos publicaram traduções de textos de autores renomados da Educação Nova. É certo que enquanto **Escola Portuguesa** pauta-se nas indicações de Pestalozzi e Froebel, **Educação**, além deles, aposta nas discussões de

Dewey – que é negligenciado pelo periódico português – e, ambos publicam as orientações de Montessori. Outro ponto relevante é notar que **Escola Portuguesa** faz referências, ao longo do período estudado, a textos e medidas legais referentes à educação realizadas no Brasil.

Como o trabalho metodológico que se queria ver desenvolvido nas escolas brasileiras e portuguesas era consideravelmente distinto, as Revistas apresentam orientações muito diferentes para os professores.

A Revista **Educação** pretendia a divulgação e circulação de idéias e princípios educacionais. Era uma espécie de porta-voz da modernidade pedagógica, publicando traduções de textos de reconhecidos defensores da Escola Nova. Portanto, suas páginas, enfatizavam a necessidade de se relacionar o ensino com a vida cotidiana do aluno. A relação da aprendizagem do conteúdo curricular com a realidade prática, vivida e conhecida pelo aluno era fundamental. Então, a atividade infantil era extremamente importante na escola. A criança devia falar, ser questionada, desenhar, expressar-se oralmente e por escrito, emitir opinião e compreensão dos exercícios propostos. A memorização em detrimento da compreensão do processo era condenada. Em muitos casos, a proposição das atividades escolares envolvia as “Lições de Coisas”, as saídas de estudo, os laboratórios, bibliotecas, enfim. O professor precisava se orientar pelos métodos científicos.

Já a Revista **Escola Portuguesa** era compreendida como um serviço de orientação pedagógica e de aperfeiçoamento do ensino primário. Suas páginas eram, portanto, importante meio para o desenvolvimento do plano educacional salazarista. Assim, seu objetivo era moldar o professor do Estado Novo. Seus artigos pouco – ou quase nada – discutiram questões metodológicas. Havia, no entanto, muita prescrição. As lições eram descritas minuciosamente com sugestão de perguntas e respostas docentes e discentes. Era mesmo um trabalho de orientação do quê e como se queria que ensinasse nas escolas primárias. Ademais, a escola portuguesa era, sem dúvida, uma grande transmissora das campanhas nacionais de Salazar.

De certo modo, quando se analisa a escola brasileira da década de 1930, apresentada em **Educação**, nota-se algumas incongruências. Ela deveria ser ativa e buscar a renovação escolar e dos programas de ensino. Mas, ao mesmo tempo, servir de

agente civilizador; de instrumento de adaptação social. Enquanto escola ativa e renovada, deveria primar pelo respeito aos interesses e potencialidades individuais de seus alunos, concomitantemente à necessidade de homogeneização das salas como possibilidade de maior sucesso educacional. Ora, a homogeneização pautava-se na reunião de alunos com as mesmas capacidades para a aprendizagem, as quais seriam medidas com a realização de testes específicos – principalmente, os testes ABC, de Lourenço Filho. A formação de classes homogêneas seria mais favorável para o ensino simultâneo – quando se ensina a todos como se fossem um – do que para o ensino individualizado – no qual a própria diferença de amadurecimento cognitivo entre os alunos propiciaria uma rica interação entre eles.

Já a escola de Portugal, descrita em **Escola Portuguesa**, tem uma concepção única. Como a Revista tinha um forte cunho ideológico, na qual, se enfatizava a inculcação de valores nacionalistas e religiosos, a função da escola era definida por Salazar; não havia dúvidas, muito menos incongruências. O objetivo da escola era formar homens de acordo com os princípios que dirigiam o Estado Novo. Durante todo o período estudado, o que se viu foi a anúnciação da necessidade do acesso universal à escola, sem que isso significasse mobilidade social. A escola serviria como transmissora das campanhas nacionais e tinha um forte cunho ideológico. Ela era a responsável pela continuação da obra do Estado mediante a educação da criança e da família. Primava-se, portanto, pelo controle, disciplina e vigilância.

Para o Estado Novo português, quanto maior a qualificação profissional do professor, menor seria a qualidade do trabalho docente, pois se defendia a idéia de que a instrução destruía as crenças cristãs, tão caras para o regime. Embora, o número de escolas tenha se expandido, assim como os índices de alfabetização, as condições de trabalho eram péssimas, faltavam materiais didáticos e infra-estrutura básica. Mas muitos professores, ao relatarem essas dificuldades em **Escola Portuguesa**, afirmavam que elas serviriam de motivadoras para a criatividade docente; que com vontade, o professor conseguiria driblá-las.

Nessa escola portuguesa, o professor era o apóstolo do bem, o modelador de almas, intérprete do Estado. Assim, mais importava que tivesse uma rígida e sólida formação moral do que cursos que o habilitassem para a docência. O bom professor

ensinaria os alunos a amarem Portugal e a obedecerem à hierarquia. A educação do espírito era mais importante do que a instrução. A disciplina era ponto fundamental da dinâmica escolar e o magistério era comparado à cristandade. Aliás, as professoras primárias eram mãezinhas prontas para zelar pela boa formação moral de suas crianças. Com base nessa concepção, da professora-mãe, do modelo a ser seguido, fez sentido a publicação de leis que proibissem a maquiagem, que delimitassem as roupas e que estabelecessem a necessidade de autorização do Estado para o casamento.

No Brasil, o professor primário é retratado, no início da década de 1930, como o portador de um saber especializado, responsável por suprir a educação familiar: leiga e inútil. A família deveria disponibilizar, à escola, as informações acerca da vida privada para que a instituição escolar orientasse a educação da criança.

Essa perspectiva deixa de existir ao longo da década e é substituída pela necessidade de se estabelecer uma relação de parceria entre família e escola. O professor continuava a ser visto como o portador de conhecimentos especializados, mas compreendia-se como necessária a aproximação familiar à escola. Nesse sentido, as Associações de Pais e Mestres ganharam um espaço privilegiado de ação.

Um aspecto muito importante que deve ser destacado nessas considerações finais é o lugar social ocupado pela criança, no decorrer da década estudada, no Brasil. As páginas de **Educação** demonstram claramente a construção do conceito moderno de infância, no estado de São Paulo. O mesmo não ocorre, com tanta nitidez, em Portugal.

A criança brasileira do início da década de 1930 é vista como um ser frágil e doce, merecedor de cuidados adultos para que se transforme, futuramente, no adulto desejado. Portanto, é ainda um vir a ser. Há artigos prognósticos que indicam como a criança deve ser e agir; há ainda grande preocupação com a formação cívica e higiênica. Em meados da década, vê-se o reconhecimento das especificidades infantis. Os textos trazem um olhar diferenciado para o lugar ocupado pela criança; há práticas de cuidado, assistência e respeito aos seus sentimentos. Nos anos finais de 1930, publicam-se artigos que tratam daquilo que já se entendia como direitos da criança: a educação, saúde e boas condições de vida. Por isso, há a criação de uma série de serviços de proteção à infância, como o “Serviço de Puericultura”, do Departamento de Saúde do Estado; o “Serviço de Saúde do Escolar”, do Departamento de Educação; e a “Inspetoria Geral do Serviço

Dentário Escolar”, também do Departamento de Educação; além da criação dos “Parques Infantis”. Ademais, era preciso que se pensasse em livros e revistas especializadas que apresentassem vocabulário apropriado à infância, bem como que se lhe restringissem o que não lhe era adequado ver e ouvir.

Escola Portuguesa, no início da década de 1930, apresenta a criança como a sementinha a ser germinada; um ser moldável de acordo com o exemplo. A criança é uma inteligência virgem que se moldará a partir das orientações dos adultos. Assim, os artigos publicados na Revista defendem a prática do higienismo e da intensa preocupação com a formação moral do aluno. De modo geral, a condenação – que não era unânime, mas atendia a maioria dos autores dos artigos da Revista – dos castigos físicos pautada na defesa da difusão de valores morais indica certo respeito ao corpo da criança, embora mantenha o cunho ideológico da educação. Entre meados e finais da década, vê-se a publicação de artigos que discorrem sobre a literatura infantil – é preciso ressaltar a existência dos livros únicos, fato que impossibilitava o livre acesso a materiais impressos; estipulando o que se poderia ou não ser lido pela população – sempre cerceada pelas orientações do Governo. Numa perspectiva ampla da década, embora se encontrem – poucos – textos que se preocupam em evidenciar a necessidade de se voltar para as necessidades e problemas individuais dos alunos, a imagem que se forma da criança portuguesa é aquela que tem o direito de ser aquilo que o Estado deseja que ela seja, ou seja, o “bom português”.

Aliás, a formação do “novo homem português” – que precisa se diferenciar do “novo homem” da Primeira República – é, sem dúvida, o grande objetivo do Estado Novo de Salazar. E isso se reflete, inclusive, na divulgação da metodologia de ensino adequada para aquele momento vivido em Portugal.

A análise das páginas de **Escola Portuguesa** permitiu perceber a existência de três momentos distintos, no que se refere à divulgação de métodos de ensino e à reflexão sobre a prática pedagógica.

Entre Outubro de 1934 e Outubro de 1936 nota-se a valorização dos ideais e princípios da Educação Nova. Assim, além da ideologia nacional e cristã, as páginas da Revista apresentam artigos que atentam para o interesse infantil e para a atividade do

aluno. Assim, há incentivo às observações e saídas de estudo, bem como aos trabalhos manuais e utilização de materiais concretos, além de mapas e gravuras.

O momento seguinte, delimitado entre Novembro de 1936 e Setembro de 1937, caracteriza claramente o rompimento da Revista com os ideais da Educação Nova. Durante esse período, praticamente não há a publicação de artigos que versam sobre metodologia de ensino. Os textos sempre valorizam os aspectos ideológicos que organizam o discurso do Estado Novo, quais sejam: a moral, a pedagogia cristã, a importância do crucifixo nas salas de aula, do campo, da agricultura e da higiene. É preciso salientar que a Revista adquire esse novo “tom” (mais moralizante e civilizador) no mesmo período definido por António Nóvoa como o momento da “construção nacionalista da educação”.

Quando os textos sobre metodologia voltam às páginas de **Escola Portuguesa**, em Outubro de 1937, apresentam nova organização. Constituem-se, na maioria das vezes, em séries de seqüências didáticas, prognósticas, indicando detalhadamente o caminho a ser seguido pelo professor, fato que impede sua criação e demonstra evidente preocupação em (in)formar o professor acerca do assunto a ser desenvolvido com os alunos. Parece ser necessário ensinar o conteúdo que será ministrado para o próprio professor.

No Brasil, não se nota enfaticamente essa diferenciação nas indicações do modo de ensinar. Durante toda a década de 1930, as páginas da Revista **Educação** evidenciam um ensino que se quer pautado nos referenciais da Escola Nova; há a constante valorização dos sentidos e do interesse infantil, da participação, do ensino ativo, das salas ambiente, das excursões, projetos e bibliotecas escolares. De fato, importa mais a maneira de se realizar a atividade com o aluno do que o conteúdo que se deve ensinar.

Há indicações específicas para a metodologia das diferentes disciplinas curriculares. A discussão sobre os processos de alfabetização delimitam-se nas avaliações sobre as marchas analítica e sintética. No Brasil, há grande problematização sobre o melhor método para ensinar a ler e a escrever no início da década. Em Portugal, até 1936, as argumentações também giram em torno do Método Global. Em ambos os países, discute-se suas potencialidades e deficiências. De modo geral, portugueses e brasileiros consideram-no muito moroso e ineficiente. No final da década, quando as publicações de

Escola Portuguesa são bastante prescritivas, a Revista conta com a série intitulada “Lições de Língua Materna” que, entre 1937 e 1940, apresenta planos de aula pautados no Método Global, depois, Analítico-Sintético e, por fim, Sintético. É interessante destacar que, enquanto Portugal publicou um grande número de artigos prognósticos para o ensino inicial da leitura e da escrita, os quais não apresentavam, todavia, qualquer discussão teórica; o Brasil, praticamente não publica planos de aula (exemplos práticos para serem aplicados), mas centra-se na discussão teórica das diferentes marchas de ensino.

No ensino da Língua Materna para as séries posteriores à de alfabetização, as páginas de **Escola Portuguesa** mostram a preocupação com a oralidade infantil – enfatizando-se a necessidade da correção da linguagem – e com a redação, entre 1934 e 1936. A partir de 1937, enfatiza-se o ensino de gramática e ortografia. Os artigos destinados a essas séries escolares, embora prescritivos, indicam apenas os materiais a serem utilizados e a ordenação dos exercícios, mas não apresentam o “como fazer”.

Já no Brasil, o ensino da Língua Materna segue as mesmas recomendações que o ensino inicial de leitura e escrita. A ênfase está no método usado e no respeito aos princípios da Escola Nova, não nas sugestões de práticas docentes. Alguns artigos orientam o ensino de algum assunto específico, mas não apresentam plano de aulas.

A seção “Em Classe” constitui-se como um importante referencial para as reflexões sobre o modo de ensinar matemática nas páginas de **Educação**. As aulas eram dispostas de acordo com o ano escolar e buscavam mobilizar e desafiar as crianças. As propostas sempre primavam pelo sentido da aprendizagem e, portanto, indicava-se muito o trabalho com situações-problema contextualizadas, o uso de materiais concretos e o cálculo mental. As propriedades do Sistema Numérico Decimal eram desenvolvidas mediante a reflexão sobre questões reais e próximas aos alunos. A memorização de um conceito só era permitida depois da sua construção.

Em Portugal, a seção “Saber Contar”, publicada a partir de 1937, não se distancia das indicações existentes para a prática docente entre 1934 e 1936. Em ambos os momentos, enfatiza-se o uso de materiais concretos e a elaboração de hipóteses para a construção do conceito que se quer ensinar. Há indicação de jogos – os quais muitas vezes não passam de atividades feitas na lousa – e brincadeiras. As orientações para o

ensino de Matemática, nas páginas de **Escola Portuguesa**, indicam claramente a valorização dos ideais modernos de educação adaptados à educação nacionalista e cristã do Estado Novo.

Os ensinamentos de História e Geografia, em Portugal e no Brasil, têm um ponto em comum: ambos se remetem a transformações que ocorriam na esfera política dos países. Era preciso enfatizar a história nacional. Assim, no Brasil, embora com quantidade pouco significativa e sem o caráter prescritivo, os artigos sobre essas disciplinas curriculares colaboravam com a formação teórica do professor. No que diz respeito às indicações metodológicas, sugeria-se sempre partir do próximo para o distante, trabalhar com livros e materiais de apoio que familiarizassem o aluno com a realidade estudada, enfatizava-se o estabelecimento de relações entre História e Geografia.

Em Portugal também se incentivava o uso de materiais como fotografias, moedas, mapas e quaisquer outros objetos que favorecessem a ilustração da época estudada. Contudo, no final da década, com a publicação da série “Lições de Geografia”, em 1938, separa-se o ensino dessas duas disciplinas curriculares. História e Geografia deixam de ser matérias que se complementam, tornando o ensino, de uma e de outra, independente.

Sem dúvida alguma, a disciplina curricular de Ciências foi a menos enfatizada nas duas Revistas estudadas; em ambas foram raros os artigos que se voltaram para a discussão prática. No Brasil, os textos buscavam convencer o professor primário acerca da importância de se conhecer as ciências naturais para despertar o interesse dos alunos. Todos os textos apresentavam organizações parecidas; ora centravam-se nas “lições de coisas”, ora nos “centros de interesse”. Era importante explicar ao professor a forma de conduzir a aula e o que valorizar. Em Portugal, nota-se o desejo explícito de se manter o trabalhador rural no campo. Por isso, houve muitos artigos sobre atividades que poderiam melhorar as condições da vida rural, como a apicultura.

De modo geral, as discussões metodológicas, bem como as funções delegadas aos professores e o comportamento esperado dos alunos em sala de aula, presentes nas páginas de **Escola Portuguesa** e **Educação** indicam o modo como o Governo pretendia lidar com a (des)construção do conhecimento na escola primária. Enquanto a Revista portuguesa publicava séries de planos de aula, prontos para serem aplicados; a Revista brasileira enfatizava a discussão sobre o melhor modo de ensinar um dado conteúdo. De

fato, no Brasil, o conteúdo estava em segundo plano; o primordial era ensinar da maneira correta. Em Portugal, não havia discussão sobre o modo de ensinar, ele estava definido no plano de aula publicado. Havia, sim, o interesse de (in)formar o professor primário para a realização da atividade programada – interesse esse fruto da falta de formação profissional do professor?

De fato, a questão da autonomia didática do professor paulista possibilitou a ênfase em sua instrumentalização; em uma formação teórica que o fizesse refletir sobre sua prática e direcioná-la de acordo com os princípios da Escola Nova. Sem dúvida alguma, enquanto no Brasil o mais importante era pensar sobre os modos de ensinar, em Portugal, esses princípios da Educação Nova eram adaptados aos ideais do Estado Novo; o que importava não era o modo de ensinar, mas o quê ensinar – fossem os conteúdos escolares, fossem os ideais do pensamento do Estado.

O que parece claro, entretanto, é que para além das particularidades locais, os ideais e princípios modernos de educação circularam tanto no Brasil, como em Portugal. As práticas educacionais eram – ora mais, ora menos – alteradas em função das novas orientações educacionais que, por sua vez, adaptavam-se às realidades locais. De qualquer modo, mesmo com os ajustes realizados, é possível afirmar que o “léxico da Educação Nova” (CARVALHO & CORDEIRO, 2001, p. 51) delimitou, ao menos em parte, a ação pedagógica entre os anos de 1930 e 1940, nos dois países em questão.

Fontes de Pesquisa

Educação. Diretoria de Instrução Pública de São Paulo. 1927-1961. Brasil.

Escola Portuguesa. Diretoria Geral do Ensino Primário. 1934-1974. Portugal.

Bibliografia

ABBAGNANO, N. VISALBERGUI, A. **História da pedagogia.** Lisboa: Livros Horizonte, 1981.

ABREU, M. (org.). **Leitura, história e história da leitura.** Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1999.

ABREU JUNIOR, L. de M. O caderno de recortes sobre educação do “Diário Oficial do Estado de São Paulo”: indícios de cultura material na escola primária “Dr. Jorge Tibiriçá” (1930-1947). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, 2004.

ALAIN, É. **Reflexões sobre educação.** São Paulo: Saraiva, 1978.

ALBUQUERQUE, L. **Notas para a história do ensino em Portugal**, Coimbra: Textos Vértice, 1960.

ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n.95, maio-ago./2006.

ALVARES-URIA, F. e VARELA, J. **Arqueologia de la escuela.** Madrid: Las Ediciones de la Piqueta, 1991.

ANDREOTTI, A. L. **A formação de uma geração:** a educação para a promoção social e o progresso do país no jornal *A voz da Infância* da Biblioteca Infantil Municipal de São Paulo (1936-1950). 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ANTUNES, Fátima. Novas instituições e processos educativos: a educação e o modo de regulação em gestação. Um estudo de caso em Portugal. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, maio-ago/2004.

ANTUNES, R. FERANTE, V. B. MORAES, R. (org.). **Inteligência brasileira.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

AZANHA, J. M. P. **Educação:** alguns escritos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

_____. **Uma idéia de pesquisa educacional.** São Paulo: EDUSP, 1992.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1958.

BAPTISTA, Marta Raquel Pinto. **Arquitetura como instrumento na construção de uma imagem do Estado Novo**. Trabalho Final de Licenciatura apresentado ao Departamento de Arquitetura da FCT da Universidade de Coimbra, 2008.

BASTOS, M. H. C. Apêndice – a imprensa periódica educacional no Brasil: de 1808 a 1944. In: CATANI, D. B. BASTOS, M. H. C. (orgs.). **Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 173-187.

_____. **A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942): o novo e o nacional em revista**. Pelotas, RS: Seiva, 2005.

BEISIEGEL, C. de R. **Estado e educação popular**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1974.

BICCAS, M. de S. **O impresso como estratégia de formação de professores(as) e de conformação do campo pedagógico em Minas Gerais: o caso da Revista de Ensino: 1925-1940**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

BLOCH, Marc. **Introdução à história**. 4ªed. Sintra: Europa-América, s.d.

BOTO, Carlota. **Rascunhos de escola na encruzilhada dos tempos**. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. Nova História e seus velhos dilemas. **Revista USP**, São Paulo, n. 23, dez/1994, p. 23-33.

_____. Lição da escola em Portugal: o *Manual Enciclopédico*. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga: Universidade do Minho, v. 8, n.1, 1995, p. 21-31.

_____. Escola, voto e nação: análise do discurso republicano no Brasil. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, ano XXIX, n. 1, 1995, p. 35-50.

_____. **A escola do homem novo: entre o iluminismo e a revolução Francesa**. São Paulo: UNESP, 1996.

_____. **Ler, escrever, contar e se comportar:** a escola primária como rito do século XIX português (1820-1910). 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. O mundo por escrito: alguns aspectos da alfabetização portuguesa no século XIX. In: FERNANDES, Rogério. ADÃO, Áurea (org.). **Leitura e escrita em Portugal e no Brasil (1500-1970):** actas do 1º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. v. I. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1998, p. 571-578.

_____. Crianças à prova da escola: impasses da hereditariedade e a nova pedagogia em Portugal da fronteira entre os séculos XIX e XX. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 21, n. 40, 2001.

_____. Moderna escola do estado-nação. **Revista Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 10, 2º semestre/2001.

_____. O desencantamento da criança: entre a renascença e o século das luzes. In: FREITAS, M. C. Freitas. KUHLMAN JUNIOR, M. (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-60.

_____. A civilização escolar como projeto político da modernidade: cultura em classes, por escrito. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, dez./2003.

_____. O professor primário português como intelectual: “Eu ensino, logo existo”. **Revista História das Idéias**, Coimbra, v. 24, 2003.

_____. A escola republicana na imprensa portuguesa: imagens e imaginário. In: FERREIRA, António Gomes (org.). **Escolas, culturas e identidades:** III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. v. II. Coimbra: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2004, p. 465-478.

_____. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. **Educação e Pesquisa:** Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 30, n. 3, set.-dez./2004.

_____. Sobrevivências do passado e expectativas do futuro: a tradição escolar na cultura portuguesa. In: MENEZES, M. C. (org.). **Educação, memória, história:** possibilidades, leituras. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

_____. Modernidade, voto secreto e escola pública no Brasil: rascunhos da cultura republicana. **Revista História das Idéias**, Coimbra, v. 27, 2006.

_____. Os lugares da criança. **Educação**, São Paulo, v. 12, n. 134, 2008.
BRANDÃO, Fernando C. **Estado Novo:** uma cronologia. Lisboa: Livros Horizonte, 2008.

BRASLAVSKY, B. P. De. **Problemas e métodos no ensino de leitura**. Trad. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1971.

BRITES, Joana Rita da Costa. **Uma memória para um Estado Novo**: restauro de monumentos e ensino da História no salazarismo. Coimbra. Revista Biblos (Cultura e Desenvolvimento), Faculdade de Letras, 2005, p. 285-308.

BRITES, Olga. Crianças de revistas (1930/1950). **Revista Educação e Pesquisa**: Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 26, n.1, jan.-jun./2000.

BUENO, B. CATANI, D. B. SOUSA, C. P. (org.) **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 1998.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Trad: Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CAMPOS, D. G. dos S. **A complexa articulação entre concepções pedagógicas e método de ensino – Manual didático e imprensa periódica**: as estratégias de inovação sobre como ensinar (1940-1960). 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

CANDEIAS, António (coord). PAZ, Ana Luisa. ROCHA, Melânia. **Alfabetização e escola em Portugal nos séculos XIX e XX**: os censos e as estatísticas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

CANDEIAS, António. NÓVOA, António. FIGUEIRA, Manuel Henrique Figueira. **Sobre a educação nova**: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941). Lisboa: Educa, 1995.

CAPELATO, M. H. R. **O movimento de 1932**: a causa paulista. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CARVALHO, D. C. A psicologia frente a educação e o trabalho docente. **Revista Psicologia em estudo**, Maringá, v. 7, n.1, jan.-jun./2002.

CARVALHO, L. M. CORDEIRO, J. **Brasil-Portugal nos circuitos do discurso pedagógico especializado (1920-1935)**: um estudo histórico-comparado de publicações de educação. Cadernos Prestige 9. Lisboa: Educa, 2002.

CARVALHO, J. M. de. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, J. S. F. **Construtivismo**: uma pedagogia esquecida da escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. A crise na educação como crise da modernidade. **Revista Educação-Especial: Hanna Arendt Pensa a Educação**. Biblioteca do Professor. São Paulo: Segmento, s/d. p.16-25.

CARVALHO, L. M. CORDEIRO, J. **Brasil-Portugal nos circuitos do discurso pedagógico especializado (1920-1935)**: um estudo histórico-comparado de publicações de educação. Cadernos Prestige 9. Lisboa: Educa, 2002.

CARVALHO, M. M. C. **Molde nacional e forma cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). 1986. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

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

_____. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. **Revista São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, jan.-mar./2000.

_____. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, D. G. HILSDORF, M. L. S. (orgs.). **Brasil 500 anos**: tópicos em história da educação. São Paulo: Edusp, 2001.

_____. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, M. C. KUHLMAN JUNIOR, M. (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Revisitando a historiografia educacional brasileira. In: MENEZES, M. C. (org.). **Educação, memória, história**: possibilidades, leituras. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 375-400.

_____. Livros e revistas para professores: configuração material do impresso e circulação internacional de modelos pedagógicos. In: PINTASSILGO, Joaquim [*et al*]. **História da escola em Portugal e no Brasil**: circulação e apropriação de modelos culturais. Lisboa: Colibri, 2006. p.141-173.

_____. TOLEDO, M. R. de A. A Biblioteca de Educação de Lourenço Filho: uma coleção a serviço de um projeto de inovação pedagógica. **Revista Quaestio** (UNISO), Sorocaba, v. 8, 2006.

CARVALHO, Rómulo. **História do ensino em Portugal**: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

CASPARD, Pierre. CASPARD, Penélope. Imprensa periódica e formação contínua de professores primários (1815-1939). In: CATANI, D. B. BASTOS, M. H. C. (orgs.).

Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 33-46.

CASULO, José Carlos de O. Educação de infância e ensino primário nas leis de bases da educação publicadas em Portugal no século XX. In: FERREIRA, António Gomes (org.). **Escolas, culturas e identidades:** III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. v. III. Coimbra: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2004, p. 156-164.

CATANI, D. B. **Educadores à meia-luz:** um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, 1902 – 1918. 1989. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. **Ensaio sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos.** 1994. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. Leituras para professores : a imprensa periódica educacional e a orientação do trabalho pedagógico no Brasil republicano. In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Lisboa, 1996.

_____. (org.). **Imprensa periódica educacional paulista (1890-1996):** catálogo. São Paulo: Plêiade, 1999.

CATANI, D. B. BUENO, Belmira A. O. SOUSA, Cynthia P. de. “O amor dos começos”: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.111, dez./2000.

CATANI, D. B. VICENTINI, P. P. LUGLI, R. S. G. A profissionalização e as práticas de organização dos professores: estudos a partir da imprensa periódica educacional. In: CATANI, D. B. BASTOS, M. H. C. (orgs.). **Educação em Revista:** a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 77-91.

CATANI, D. B. LIMA, A. L. G. de. Vigilância e controle: os Anuários de Ensino do Estado de São Paulo e a história do trabalho docente no Brasil. In: CATANI, D. B. BASTOS, M. H. C. (orgs.). **Educação em Revista:** a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 155-172.

CATANI, D. B. BASTOS, M. H. C. (orgs.). **Educação em Revista:** a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 2002.

CERVO, A. L. CALVET de MAGALHÃES, J. **Depois das Caravelas. As relações entre Portugal e Brasil, 1808-2000.** Brasília: EdUnb, 2000.

CHARTIER, Anne-Marie. HEBRARD, J. **Discursos sobre a leitura - 1880-1980.** São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Anne-Marie. Escola, cultura e saberes. In: XAVIER, L.N. CARVALHO, M. M. C. MENDONÇA, A. W. CUNHA, J. L. (orgs.). **Escola, cultura e saberes**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. p. 9-28.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, 1990.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris: La pensée sauvage, 1991.

COELHO, J. Augusto. **Manual prático de Pedagogia**. Porto: Livraria Editora de José Figueirinhas Jr., s/d.

_____. **Noções de pedagogia elementar**. 2 ed. Lisboa: Empreza da História de Portugal Sociedade Editora, 1907.

_____. **Princípios de pedagogia**. Tomos I a IV. São Paulo: Teixeira e Irmão Editores, 1891.

COMPARATO, F. K. Obstáculos históricos à vida democrática em Portugal e no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 47, jan.-abr./2003.

CORAZZA, S. M. **História da infânciamorte**: a vida-a-morte e mais-valia de uma infância sem fim. Doutorado. UFRS/FE, 1998.

CORAZZA, S. M. **Infância e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. **História da infância sem fim**. Ijuí-RS: Unijuí, 2004.

_____. RODRIGUES, F. S. RUFINO, C. **Para uma história da reeducação e assistência a menores em Portugal e no Brasil dos séculos XIX e XX**. Lisboa: Educa, 2003.

CORREIA, António Carlos. GALLEGO, Rita de Cássia. **Escolas públicas primárias em Portugal e em São Paulo**: olhares sobre a organização do tempo escolar (1800-1920). Lisboa: Educa-Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Cadernos Prestige 21. 2004.

CORSI, F. L. **Estado Novo**: política externa e projeto nacional. 1997. Tese (Doutorado) – UNESP-Marília.

CUNHA, Luís. **A nação nas malhas da sua identidade**. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

CUNHA, M. V. da. **Indivíduo e sociedade no ideário escolanovista (Brasil: 1930-1960)**. 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. A escola renovada e a família desqualificada: do discurso histórico-sociológico ao psicologismo na educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 186, maio-agosto 1996.

CURY, C. R. J. **Os conflitos ideológicos na reconstrução da educação nacional na segunda república, 1930-1934**. 1977. 162 f. Tese (Doutorado) - UNESP-Marília.

D'ARAÚJO, M. C. (org.). **As instituições da Era Vargas**. Rio de Janeiro: EdUERJ, FGV, 1999.

DALCIN, A. **Cotidiano e práticas salesianas no ensino de matemática entre 1884 e 1929 no colégio Liceu Coração de Jesus de São Paulo**: construindo uma história. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

DANAIOLO, K. **Corpos e cidades: lugares da educação**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas.

DEBESSE, M. MIALARET, G. (org.) **Tratado das ciências pedagógicas**: v. 2, história da pedagogia. trad. São Paulo: Companhia Editora Nacional/EDUSP, 1974.

DELGADO, Ana Cristina Coll. MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, maio-ago/2005.

DESAULNIERS, Julieta B. Ramos. A formação via impresso. In: CATANI, D. B. BASTOS, M. H. C. (orgs.). **Educação em Revista**: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 127-153.

DIAS, José Maria Teixeira. As conferências pedagógicas de 1934, em São Miguel. In: FERNANDES, Rogério. ADÃO, Áurea (org.). **Leitura e escrita em Portugal e no Brasil (1500-1970)**: actas do 1º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. v. III. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1998, p. 253-257.

DORNELLES, L. V. (org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

DRAIBE, S. **Rumos e metamorfoses**: um estudo sobre a constituição do estado e as alternativas da industrialização no Brasil, 1930-1960. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

DUARTE, R. H. “Em todos os lares, o conforto moral da ciência e da arte”: a *Revista Nacional de Educação* e a divulgação científica no Brasil (1932-34). **Revista História, Ciências e Saúde**: Mangueiras, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, jan.-abr./2004.

EBY, F. **História da educação moderna: século XVI / Século XX**; teoria, organização e prática educacionais. Porto Alegre: Globo, 1978.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. trad. São Paulo: Perspectiva, 1983.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. 2 volumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, A. ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Direito à Infância**: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938). 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n.69, dez./1999.

_____. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Pesquisa**: Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v.26, n.92, out./2005.

FARIA FILHO, L. M. (org.). **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. (org.). **Pesquisa em história da educação**: perspectivas de análise, objetos e fontes. Belo Horizonte: HG Edições, 1999.

_____. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. **Revista São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, abr.-jun./2000.

_____. (coord.). **Modos de ler, formas de escrever**: estudos da história da leitura e da escrita no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Cultura escolar e cultura urbana: perspectivas de pesquisa em história da educação. In: XAVIER, L. N. CARVALHO, M. M. C MENDONÇA, A. W. CUNHA, J. L. (orgs.). **Escola, cultura e saberes**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. p. 29-37.

FARIA FILHO, L. M. GONÇALVES, Irlen Antonio. VIDAL, Diana Gonçalves. PAULILO, André Luiz. A *cultura escolar* como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**: Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 30, n.1, jan.-abr./2004.

FARIA FILHO, L. M. VAGO, T. M. Entre relógios e tradições: elementos para uma história do processo de escolarização em Minas Gerais. In: VIDAL, D. G. HILSDORF, M. L. S. **Tópicos em História da Educação**. São Paulo: Edusp, 2001. p. 117-136.

FAUSTO, B. **A revolução de 1930**: historiografia e história. São Paulo: Brasiliense, 1976.

_____. (org.). **História geral da civilização brasileira**: o Brasil republicano – sociedade e instituições (1889-1930), tomo III, v. 9. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

_____. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2008.

FAZENDA, Ivani. **Educação no Brasil anos 60**: o pacto do silêncio. São Paulo: Loyola, 1988.

_____. et al (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Minas Gerais: Autêntica, 2000.

FERNANDES, Rogério. **Bernardino Machado e os problemas da instrução pública**. Lisboa: Livros Horizonte, s/d.

_____. **João de Barros**: Educador Republicano. Lisboa: Livros Horizonte, s.d. (1971).

_____. **O pensamento pedagógico em Portugal**. Lisboa: Instituto da Cultura Portuguesa/Biblioteca Breve, 1978.

_____. **A pedagogia portuguesa contemporânea**. Lisboa: Venda Nova, Amadora, Instituto da Cultura e da Língua Portuguesa, 1979.

_____. Notas em torno de retratos de crianças. **Educação e Pesquisa**: Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 26, n.1, jan.-jun./2000.

FERREIRA, Alberto. **Estudos de cultura portuguesa (século XIX)**. Lisboa: Moraes Editores, 1980.

FERREIRA, António Gomes. A criança em dois tratados setecentistas de Puericultura, **Revista Portuguesa de Pedagogia**, 21, 1987, p. 151-167.

_____. A criança no conhecimento médico de seiscentos. **Revista portuguesa de pedagogia**. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Ano XXIII, 1989.

_____. O ensino de um mestre de primeiras letras nos finais de setecentos. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Ano XXIV, 1990.

_____. O perigo do amor: argumentos sobre a fundamentação das relações socio-afectivas na família portuguesa do Antigo Regime. **Revista Educação e Tecnologia**. Braga, v. XVI, Ago/1995, p. 49-58.

_____. **A criança no Portugal de setecentos**: contributo para o estudo da evolução dos cuidados e das atitudes para com a infância. Volumes I e II. 1996. Tese. (Doutorado) – Universidade de Coimbra, Coimbra.

_____. Idade de aprender e desencontros sobre o início da instrução das crianças do século XVIII. In: FERNANDES, Rogério. ADÃO, Áurea (org.). **Leitura e escrita em Portugal e no Brasil (1500-1970)**: actas do 1º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. v. II. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1998, p. 33-39.

_____. A infância no discurso dos intelectuais portugueses do Antigo Regime. In: FREITAS, M. C. Freitas. KUHLMAN JUNIOR, M. (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 167-196.

_____. Uma compreensão sobre a afirmação da identidade nacional: narrativa sobre Portugal entre a história e a educação. **Revista Portuguesa de História**, tomo XXXIX, Coimbra: Faculdade de Letras, 2007, p. 273-312.

FERREIRA, Tito Lívio. **Portugal no Brasil e no mundo**. São Paulo: Nobel, 1984.

FERRO, Marc. **Falsificações da história**. Trad. Sintra: Europa-América, s/d.

FONSECA, C. M. O. **Modelando a “cera virgem”**: a saúde da criança na política social de Vargas. 1990. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

FORQUIM, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREITAS, M. A. T. **Ensino primário brasileiro no decênio 1932 – 1941**. Rio de Janeiro: IBGE, 1946.

FREITAS, M. .C. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Da idéia de estudar a criança no pensamento social brasileiro: a contraface de um paradigma. In: FREITAS, M. C. KUHLMAN JUNIOR, M. (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 345-372.

FREITAS, Marcos Cezar de. BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil** (1926-1996). São Paulo: Cortez, 2009.

FURET, François. **A oficina da história**. Lisboa: Gradiva, s.d.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2005.

GALLEGO, R. C. **Uso(s) do tempo**: a organização das atividades de alunos e professores nas escolas primárias paulistas (1890-1929). 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GASPAR, José M. S. **Os discursos e o discurso de Salazar**. Lisboa: Prefácio, 2001.

GENTIL, M. S. **Revistas da área da educação e professores: interlocuções**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. A teoria educacional no Ocidente: entre modernidade e pós-modernidade. **Revista São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, abr.-jun./2000.

_____. As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. **Revista Educação**, Santa Maria-RS, v. 26, n.2, 2001.

GOMES, Joaquim Ferreira. **A educação infantil em Portugal**. Coimbra: Livraria Almedina, 1977.

_____. **Dez estudos pedagógicos**. Coimbra: Livraria Almedina, 1977.

_____. **Estudos para a história da educação do século XIX**. Coimbra: Livraria Almedina, 1980.

_____. Um bisneto do marquês de pombal, promotor da instrução primária. Separata de **Biblos**, Coimbra, v. LVII, 1981.

_____. O Marquês de Pombal, criador do ensino primário oficial. **Revista de história das ideias**, v. IV, tomo II, 1982, pp. 25-41.

_____. **Estudos de história e de pedagogia**. Coimbra: Livraria Almedina, 1984.

_____. A introdução e o prolongamento da obrigatoriedade escolar em Portugal. Separata da **Revista portuguesa de pedagogia**, Coimbra, 1985.

_____. **Novos estudos de história e de pedagogia**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

- _____ (org.). **História da educação em Portugal**. Lisboa: Horizonte, 1988.
- GOUVÊA, M. C. S. **O mundo da criança**: a construção da infância na literatura. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GULLESTAD, Marianne. Infâncias imaginadas: construção do eu e da sociedade nas histórias de vida. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.91, maio-ago/2005.
- GOMES, Joaquim Ferreira. **Novos estudos de história da educação**. Coimbra: Quarteto, 2001.
- HADDAD, Lenira. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.129, set-dez./2006.
- HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. Trad. In: **Teoria e educação**, 2, 1990. P. 65-109.
- HERSCHMANN, M. M. PEREIRA, C. A. M. **A invenção do Brasil moderno**: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- HILSDORF, M. L. S. **Pensando a educação em tempos modernos**. São Paulo: EDUSP, 1998.
- HOMEM, Amadeu Carvalho (org.). **Progresso e religião**: a República no Brasil e em Portugal: 1889-1910. Coimbra: Imprensa da Universidade, 2007.
- JAVEAU, Claude. Criança, infância (s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n.91, maio-ago/2005.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. SBHE-Sociedade Brasileira de História da Educação, n. 1. Campinas: Editora Autores Associados, 2001. p. 9-43.
- KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo (1877 – 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.
- KOHAN, W. O. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KUHLMAN JUNIOR, Moysés. A circulação das idéias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. In: FREITAS, M. C. Freitas. KUHLMAN JUNIOR, M. (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 459-503.

_____. ROCHA, José Fernando Teles da. Educação no Asilo dos Expostos da Santa Casa em São Paulo: 1896-1950. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, set-dez/2006.

KUPPER, M. C. LAJONQUIÈRE, L. VOLTOLINI, R. (orgs.). **Os adultos, seus saberes e a infância**. São Paulo: USP, 2004.

LEVINE, R. M. **O regime de Vargas: os anos críticos 1934-1938**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

LEON, Antoine. **Introdução à história da educação**. trad. Lisboa: D. Quixote, 1983.

LIMA, Ana Laura Godinho. **De como ensinar o aluno a obedecer**: um estudo dos discursos sobre a disciplina escolar entre 1944 e 1965. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. **O espectro da irregularidade ronda o aluno**: um estudo da literatura pedagógica e da legislação sobre a “criança-problema”. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

LOPES, Rui Pedro Moreira. **Breve história do ensino em Portugal**: do Estado Novo à democracia (algumas relações com a psicologia). 2001. Trabalho apresentado no âmbito da Cadeira de Psicologia Educacional – Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Portugal.

LOPES, S. de C. **Oficina de mestres**: História, memória e silêncio sobre a Escola de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939). Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Imagens de um *lugar de memória* da educação nova: Instituto de Educação do Rio de Janeiro nos anos de 1930. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan.-abr./2008.

LOSSO, T. **Estado Novo**: discursos, instituições e práticas administrativas. 2006. Tese (Doutorado) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola nova**: Bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LUGLI, R. S. G. **O trabalho docente no Brasil**: o discurso dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional e das entidades representativas do magistério (1950-1971). 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

LUZURIAGA, Lorenzo. **La educación nueva**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1967.

MADUREIRA, Arnaldo. **A formação histórica do Salazarismo (1928-1932)**. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.

MAGALHÃES, Justino. Linhas de investigação em História da educação e da alfabetização em Portugal: um domínio do conhecimento em renovação. Campinas, **III Seminário nacional de estudos e pesquisas**: história, sociedade e educação no Brasil, 1995.

MAGALHÃES, J. ESCOLANO, A. **Os professores na história**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999.

MANACORDA, M. A. **História da educação**; da Antiguidade aos nossos dias. Trad. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

MARQUES, A. H. de Oliveira. **História de Portugal**. Lisboa: Palas Editores, v. I, 8 ed, 1980; v. III, 2 ed, 1981.

MARROU, Henri-Irénée. **Sobre o conhecimento histórico**. Trad. Rio de Janeiro: Zahar, 1978

MASSCHELEIN, Jan. O aluno e a infância: a propósito do pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, abr./2003.

MATE, Cecília Hanna. O manifesto de 1932 e a educação para a auto disciplina. In: PÔRTO JUNIOR, Gilson (org.). **Raizes da modernidade**: o pensamento de Fernando de Azevedo. Brasília: Ativa, 2004.

MATOS, H. M. L. **Análise do ensino fundamental na cidade do Rio de Janeiro**: caracterização sócio-político-pedagógico de três administrações públicas 1946-1951, 1960-1965, 1975-1979. Rio de Janeiro: PUC, mestrado, 1985.

MATTOSO, José (direção). **História de Portugal**. Sexto Volume: a Segunda Fundação (1890-1926). Lisboa: Estampa, 1994.

_____. **Identificação de um país: ensaio sobre as origens de Portugal**. 2 volumes. 4 ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1991.

- MEDINA, João. **Salazar, Hitler e Franco**. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.
- MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. **A Alfabetização na imprensa periódica educacional paulista (1927-1943)**. 2007. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP.
- MENDES, Raul da Silva. **Os professores primários no Estado Novo: da formação inicial à actividade docente**. 2001. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Lisboa.
- MENEZES, M. C. (org.). **Educação, memória, história: possibilidades, leituras**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- MERISSE, A. JUSTO, J. S. ROCHA, L. C. da. VASCONCELOS, M. S. (orgs.). **Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte e Ciência, 1996.
- MINEIRO, Adélia C. **Valores e ensino no Estado Novo: análise dos livros únicos**. Lisboa: Edições Silabo, 2007.
- MONICA, Maria Filomena. **Educação e Sociedade no Portugal de Salazar: a escola primária salazarista (1926-1939)**. Lisboa: Editorial Presença, 1978.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo, 1876-1994**. São Paulo: UNESP, CONPED, 2000.
- MOURÃO, Teresa. **Aprender a ser português no Portugal dos Pequenitos**. 1999. Trabalho apresentado no âmbito do curso de Mestrado em Museologia e Patrimônio Cultural – Universidade de Coimbra, Portugal.
- MUNAKATA, Kazumi. Livro didático: produção e leituras. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil/Fapesp, 1999. p.577-610.
- NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/MEC, 1976.
- NADAI, Elza. **A educação como apostolado: história e reminiscências (SP 1930–1970)**. São Paulo: FEUSP, livre docência, 1991.
- NASCIMENTO, M. L. SOUZA NETO, J. C. (org.). **Infância, violência, instituição e políticas públicas**. São Paulo: Expressão e Arte, 2006.

NERY, A. C. B. **A Sociedade de Educação de São Paulo**: embates no campo educacional (1922-1931). 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

NOSELLA, P. A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança. In: FREITAS, M. C. Freitas. KUHLMAN JUNIOR, M. (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-166.

NÓVOA, António. **Le temps des professeurs**: analyse sócio-historique de La profession enseignante au Portugal – XVIII-XX siècle. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

_____. (org). **Profissão de professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

_____. A educação nacional. In: ROSAS, Fernando (coord). **Nova história de Portugal**: Portugal e o Estado Novo (1930-1960). Lisboa: Editorial Presença, 1992. v. XII, p. 455-519.

_____. **A imprensa de educação e ensino**: repertório analítico (Séculos XIX e XX). Coleção Memórias da Educação, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1993.

_____. **Do mestre-escola ao professor do ensino primário**: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana-Universidade Técnica de Lisboa, 1999.

_____. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, D. B. BASTOS, M. H. C. (orgs.). **Educação em Revista**: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 5-10.

_____. (dir.) **Dicionário de educadores portugueses**. Porto: Asa, 2003.

_____. **Evidentemente**: histórias da educação. Lisboa: ASA, 2005.

_____. **Alfabetização e escola em Portugal nos séculos XIX e XX**: os censos e as estatísticas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

_____. CANDEIAS, A. NÓVOA, A. FIGUEIRA, M. H. **Sobre a educação nova**: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941). Lisboa: Educa, 1995.

_____. SCHRIEWER, J. (eds.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000.

NUNES, C. Historiografia comparada da escola nova: algumas questões. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n.1, jan.-jun./1998.

Ó, Jorge Ramos do. **Os anos de ferro: o dispositivo cultural durante a política do espírito: 1933-1949: ideologia, instituições, agentes e práticas.** Lisboa: Estampa, 1999.

_____. **O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX).** Lisboa: Educa, 2003.

OLIVEIRA, Jorge R. C. **Contributos para a caracterização da educação física no ensino primário: Estado Novo (1926-1974).** 2001. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica em Educação Física Escolar) – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física – Universidade de Coimbra, Portugal.

OLIVEIRA, M. A. T. (org.). **Cinco estudos em história e historiografia da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. KISHIMOTO, T. M. PINAZZA, M. A. (orgs.). **Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

OÑATIVIA, Ana Cecília. **Alfabetização em três propostas: da teoria à prática.** São Paulo: Ática, 2009.

PAÇO, António Simões do (coord.). **1926 – 1932: a ascensão de Salazar.** S/local: Gráfica Estella, 2008.

_____. **1933: a constituição do Estado Novo.** S/local: Gráfica Estella, 2008.

_____. **1936 – 1939: Salazar, retaguarda de Franco.** S/local: Gráfica Estella, 2008.

PATTO, M. H. S. “Escolas cheias, cadeias vazias” nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n.61, set.-dez./2007.

PAULO, Heloísa. **Estado Novo e propaganda em Brasil e Portugal.** Coimbra: Minerva, 1994.

_____. **Aqui também é Portugal: a colônia portuguesa do Brasil e o salazarismo.** Coimbra: Quarteto Editora, 2000.

PEREIRA, Sara M. (coord.). **Memórias da escola primária portuguesa.** Lisboa: Livros Horizonte, 2002.

PETITAT, André. **Produção da escola: produção da sociedade; análise socio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PINHEIRO, A. R. **Escola “Caetano de Campos”**: escola paulista, escola vanguardista. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PINHO, M. J. **Para a história da educação de infância**: em Portugal – o discurso oficial. Porto: Editora Porto, 1997.

PINTASSILGO, Joaquim. Os manuais de pedagogia no primeiro terço do século XX: entre a tradição e a inovação. In: PINTASSILGO, Joaquim [*et al.*]. **História da escola em Portugal e no Brasil**: circulação e apropriação de modelos culturais. Lisboa: Colibri, 2006. p. 175-200.

_____. **História da Educação em Portugal**: balanço e perspectivas. Porto: Asa, 2007.

_____. **República e formação de cidadãos**: a educação cívica nas escolas primárias da Primeira República Portuguesa. Lisboa: Colibri, 1998.

_____. (et al). **A história das disciplinas escolares de matemática e de ciências**: contributos para um campo de pesquisa. Lisboa: Escolar Editora, 2010.

_____. FREITAS, M. C. de. MOGARRO, M. J. CARVALHO, M. M. C. de (orgs.). **História da escola em Portugal e no Brasil**: circulação e apropriação de modelos culturais. Lisboa: Colibri, 2006.

PINTO, K. P. **Por uma nova cultura pedagógica**: prática de ensino como eixo da formação de professores primários do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1937). 2006. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

PORCEL, N. R. **República e educação**: as imagens arquitetônicas e jornalísticas do Grupo Escolar Barão de Monte Santo (Mococa-SP). 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PÔRTO JUNIOR, Gilson (org.). **Raizes da modernidade**: o pensamento de Fernando de Azevedo. Brasília: Ativa, 2004.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRADO, M. L. C. **A democracia ilustrada**: São Paulo 1926-1934. (mimeo). São Paulo: FFLCH-USP, 1982.

PRIORE, M. D. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

PUBLICAÇÕES periódicas portuguesas existentes na Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra (1911-1926), Coimbra: Biblioteca Geral da Universidade, 1991.

PUBLICAÇÕES periódicas portuguesas existentes na Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra (1641-1910), Coimbra: Biblioteca Geral da Universidade, 1983.

QUEIRÓS, Maria Inês P. S. da C. **A Mocidade Portuguesa na “era dos fascismos”**: o enquadramento da juventude no Estado Novo (1936-1945). 2008. Dissertação (Mestrado em História dos Séculos XIX e XX) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

RAMOS, Rui (coord). SOUSA, Bernardo Vasconcelos. MONTEIRO, Nuno Gonçalo. **História de Portugal**. Lisboa: Esfera dos Livros, 2010.

REDIN, Euclides (org.). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

REIS FILHO, C. **A educação e a ilusão liberal**: origens da escola pública paulista. Campinas: Autores Associados, 1995.

_____. **Índice básico da legislação do ensino paulista: 1890-1945**. Campinas: Gráfica UNICAMP, 1998.

RÉMOND, R. **O século XX**. São Paulo: Cultrix, 1989.

RENAUT, Alain. **A libertação das crianças – a era da criança cidadão**: contribuição filosófica para uma história da infância. Lisboa: Instituto Piaget, DL, 2004.

REVEL, Jacques. Os usos da civilidade. ARIÈS, P. DUBY, G. **História da vida privada**: da Renascença ao Século das Luzes. Trad: Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p.169-209.

RIAS, Ana Paula Lopes de Oliveira Andrade. Os regentes, um instrumento ao serviço da educação nacional. In: FERNANDES, Rogério. ADÃO, Áurea (org.). **Leitura e escrita em Portugal e no Brasil (1500-1970)**: actas do 1º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. v. III. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1998, p. 343-357.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. Campinas: Autores Associados, 2003.

RIBEIRO, M. R. D. **Uma perspectiva histórica da descentralização da educação**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

RIBEIRO, Nelson. **A emissora nacional nos primeiros anos do Estado Novo: 1933-1945**. Lisboa: Quimera, 2005.

RIBEIRO, R. **Professores de outrora: escola primária paulista (1925-1950)**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

RIZZINI, I. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995.

_____. FONSECA, M. T. **Bibliografia sobre a história da criança no Brasil**. Marília: UNESP-Marília, 2001.

ROCHA, M. B. M. da. Historiografia e significação histórica em Fernando de Azevedo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, mai.-ago./2008.

RODRIGUES, Jorge de Sousa. Educação e inculcação ideológica no Estado Novo dos anos 30. In: FERREIRA, António Gomes (org.). **Escolas, culturas e identidades: III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. v. II. Coimbra: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2004, p. 37-55.

RODRIGUEZ, Alberto Pena. **O cinema sob o olhar de Salazar**. Lisboa: Temas e Debates, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROSAS, Fernando. **O estado novo dos anos trinta (1928-1938): elementos para o estudo da natureza econômica e social do salazarismo**. Lisboa: Estampa, 1996.

_____. (dir.). **Dicionário de história do Estado Novo**. Lisboa: Círculo de leitores: 1996.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. RAMON, F. SILVA, A.P.S. Política de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.115, mar./2002.

SANTOS, Maria Alice A. F. **“Escola Portuguesa” e o Estado Novo**. 1999. Trabalho apresentado na Faculdade de Letras, Biblioteca Teoria das Idéias, Universidade de Coimbra, paginação irregular.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. ALMEIDA, J. S. de. SOUZA, R. F. de. VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SERPA, É. Portugal no Brasil: a escrita dos irmãos desavindos. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 20, n. 39, 2000.

SERRÃO, Joaquim Veríssimo. **História de Portugal**. v. VII (1807-1832), Lisboa: Editorial Verbo, 1984.

SERRÃO, Joel. **Cronologia geral da história de Portugal**. 5 ed. Lisboa: Horizonte, 1986.

_____. **Da regeneração à república**. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

_____. **Pequeno dicionário da história de Portugal**. Porto: Figueirinhas, 1993.

SCHULER, A. F. M. Crianças e escola na passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, set./1999.

SCHWARTZMAN, S. Educação básica no Brasil: a agenda da modernidade. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 13, set.-dez./2001.

SILVA, M. A. da. **Prazer e poder do amigo da onça (1943-1962)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

SILVA, R. S. A política como espetáculo: a reinvenção da história brasileira e a consolidação dos discursos e das imagens integralistas na revista *Anauê!*. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 25, n. 50, jul.-dez./2005.

SILVA, V. B. da. **História de leituras para professores: um estudo da produção e circulação de saberes especializados nos "manuais pedagógicos" brasileiros (1930-1971)**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, mai.-ago./2007.

_____. CORREIA, António Carlos da Luz. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos (Portugal-Brasil). **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 34, n.123, set-dez/2004.

SILVA, V. L. G. de. **Sentidos da profissão docente: estudo comparado acerca de sentidos da profissão docente do ensino primário, envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o século XX**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SIRCILLI, F. Arthur Ramos e Anísio Teixeira na década de 1930. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n.31, mai.-ago./2005.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 112, março/2001.

SOUSA, C. P. de. A educação pelas leituras: registros de uma revista escolar (1930-1960). In: CATANI, D. B. BASTOS, M. H. C. (orgs.). **Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 93-109.

_____. CATANI, D. B. (org.) **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998.

SOUZA, M. C. C. C. de. **A escola e a memória**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco (EDUSF), 2000.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

_____. Tempos de infância, tempos de civilização: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 25, n. 2, jul.-dez./1999.

_____. **Alicerces da pátria: escola primária e cultura escolar no estado de São Paulo (1890-1976)**. 2006. Tese (Livre docência) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

_____. VALDERMARIN, V. T. (orgs.). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2005.

STEPHANOU, Maria. CAMARA BASTOS, Maria Helena. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. v. III, século XX.

TANURI, L. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, maio/ago. 2000.

TAVARES, Marília de Assis Freire Ribeiro. **Os congressos republicanos de Aveiro: subsídios para a história da oposição ao Estado Novo**. 1994. Dissertação (Mestrado em História Contemporânea de Portugal) – Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Portugal.

TORGAL, Luís Reis. **Estados novos, Estado Novo: ensaios de história política e cultural**. v. I. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2009a.

_____. **Estados novos, Estado Novo**: ensaios de história política e cultural. v. II. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2009b.

TORGAL, L. R. MENDES, J. A. CATROGA, F. **História da história em Portugal** (séculos XIX-XX): da historiografia à memória histórica. v. II. Lisboa: Temas e Debates, 1998.

VAGO, Tarcísio Mauro. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. **Caderno CEDES**, Campinas, v.9, n.48, ago/1999.

VAIDERGORN, José. (org.). **O direito a ter direitos**. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. Divulgação científica e imprensa: algumas notas. In: VAIDERGORN, J. BERTONI, L. M. (org.). **Indústria cultural e educação**: ensaios, pesquisas, formação. Araraquara: JM Editora, 2003.

_____. Alguns apontamentos sobre o ensino superior pós-LDB. In: RESCIA, A. P. O. SOUZA, C. G. de. GENTILINI, J. A. RIBEIRO, R. (org.). **Dez anos de LDB**: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2007.

VALDEMARIM, V. T. Lições de coisa: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 20, n. 52, Nov/2000.

_____. **Estudando as lições de coisas**: análise dos fundamentos filosóficos do Método do Ensino Intuitivo. São Paulo: Fapesp/Autores Associados, 2004.

_____. CAMPOS, D. G. dos S. Concepções pedagógicas e método de ensino: o manual didático *Processologia da Escola Primária*. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, v.17, n. 38, set.-dez./2007.

VARELA, Julia e ALVAREZ-LURIA. A maquinaria escolar. **Teoria e educação**. 6, 1992, p.68-95.

VEIGA, Cynthia G. GOUVEA, Maria Cristina Soares. Comemorar a infância, celebrar qual criança? Festejos comemorativos nas primeiras décadas republicanas. **Educação e Pesquisa**: Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 26, n.1, jan.-jun./2000.

VEIGA, Cinthia G. PINTASSILGO, Joaquim. **Pesquisas em história da educação no Brasil e em Portugal**: caminhos da polifonia. In: FERREIRA, António Gomes (org.). **Escolas, culturas e identidades**: III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. v. I. Coimbra: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2004, p. 323-331.

VICENTINI, P. P. **Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista):** profissão docente e organização do magistério (1930-1964). 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. **Imagens e representações de professores na história da profissão docente no Brasil (1933-1963).** 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

VIDAL, D. G. GVIRTZ, S. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar. **Revista Brasileira de Educação:** Rio de Janeiro, n. 8, mai.-ago./1998.

VIDAL, D. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, E. FARIA FILHO, L. M. VEIGA, C. P. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 497-518.

_____. **O exercício disciplinado do olhar:** livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

_____. FARIA FILHO, L. M. Reescrevendo a história do ensino primário: o centenário da lei de 1827 e as reformas Francisco Campos e Fernando de Azevedo. **Educação e Pesquisa:** Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo., v. 28, n. 1, jan.-jun./2002.

_____. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História,** São Paulo, v. 23, n. 45, jul./2003.

VIDIGAL, Luís. Memória oral da escola: da evangelização letrada à colonização escolar (Portugal, 1900-1940). In: FERNANDES, Rogério. ADÃO, Áurea (org.). **Leitura e escrita em Portugal e no Brasil (1500-1970):** actas do 1º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. v. I. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1998, p. 395-404.

VILELA, M. C. SILVA, C. P. B. PINHEIRO, A. R. BARREIRA, L. C. (org). Estudo de periódicos: possibilidades para a história da educação brasileira. In: MENEZES, M. C. (org.). **Educação, memória, história:** possibilidades, leituras. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 401-450.

VIÑAO FRAGO, António. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação – ANPED,** set/out/nov/dez, 1995.

WARDE, M. J. CARVALHO, M. M. C. Política e cultura na produção da história da educação no Brasil. **Contemporaneidade e educação,** ano V, n. 7, 1º sem/2000. p. 9-33.